

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

CİNSİYETE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞI: AKADEMİK GÜDÜLENME, AKADEMİK ÖZYETERLİK VE AKADEMİK
YÜKLEME STİLLERİNİN ROLÜ

Sinem Evin AKBAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

CİNSİYETE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞI: AKADEMİK GÜDÜLENME, AKADEMİK ÖZYETERLİK VE AKADEMİK
YÜKLEME STİLLERİNİN ROLÜ

Sinem Evin AKBAY

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

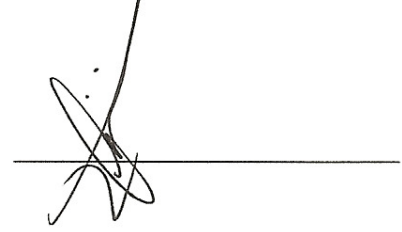
Sinem Evin AKBAY tarafından hazırlanan Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız



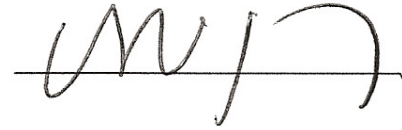
Başkan



Yard. Doç. Dr. Binnaz KIRAN-ESEN



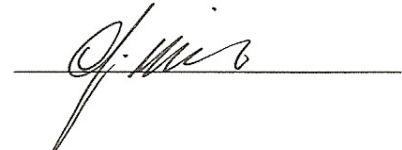
Üye



Yard. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR
(Danışman)



Üye



Yard. Doç. Dr. Gülriz İMER

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

20.10.2025



ÖNSÖZ

Bu konuyu çalışmamda beni destekleyen, farklı bakış açıları kazandıran ve tezin bütün süreçlerinde beni destekleyip, gelecekteki akademik yaşantım için gelişimime yardımcı olan değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bununla birlikte, çalışmama geribildirimleriyle büyük katkı sağlayan ve beni tez süresince destekleyen tez izleme komitesinin değerli üyeleri Yard. Doç. Dr. Gülriz İMER ve Yard. Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN hocalarıma teşekkür ederim.

Lisans yaşamımdan bugüne kadar benden hiçbir zaman desteğini ve yardımını esirgemeyen ve her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan Arş. Gör. Öner ÇELİKKALELİ hocama ve tez hazırlama sürecinde benden manevi desteklerini esirgemeyen, beni sürekli cesaretlendiren üniversitedeki oda arkadaşlarıma ve üniversitedeki diğer arkadaşlarıma ve hocalarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca, uygulamalarım sırasında bana çok yardımcı olan uygulama yaptığım fakültelerdeki öğretim elemanlarına ve uygulamalara katılarak çalışmama destek veren üniversite öğrencilerine de çok teşekkür ederim.

Tüm üniversite yaşamımda yanımda olan can yoldaşım, canım dostum Seda SEVİNÇ'e, hayatımda her zaman yanımda olan diğer dostlarıma, bitanecik kardeşim Bahar AKBAY'a ve tüm hayatım boyunca attığım her adımı destekleyen, her zaman arkamda olan ve bugünlere gelmemde en çok emekleri olan biricik anneciğim ve babacığma çok teşekkür ederim.

Sinem Evin AKBAY

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 763 (363'ü erkek ve 400'ü kız) lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu", Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Özer (2005) tarafından gerçekleştirilen "Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu", Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" ile Schwarzer ve Jerusalem (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" ve Peterson ve Barrett (1987) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Tektaş, Camgöz ve Metin (2008) tarafından yapılan "Akademik Yüklenme Stilleri Ölçeği" olmak üzere beş ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu ve adımsal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Tüm veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Toplam örneklem ve erkek örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Diğer yandan, kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik özyeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak, gelecek çalışmalara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik Erteleme, Akademik Güdülenme, Akademik zyeterlik, Akademik Yükleme Stilleri, niversite ğrencileri.

ABSTRACT

The purpose of the present study was to examine the extent to which academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional style predicted the academic procrastination of the university students according to gender. The sample consisted of 763 (400 female, 363 male) undergraduate students enrolled in four faculty of Mersin University. Five instruments, “Demographic Data Form”, “Procrastination Assessment Scale” developed by Solomon and Rothblum (1984) and adapted to Turkish by Özer (2005), “Academic Motivation Scale” developed by Bozanoğlu (2004), “Academic Self-Efficacy Scale” developed by Schwarzer and Jerusalem (1981) and adapted to Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007), and “Academic Attributional Style Questionnaire” developed by Peterson and Barrett (1987) and adapted to Turkish by Tektaş, Camgöz and Metin (2008) were used in the present study. Multiple and stepwise regression were used to analyze the data and the alpha value of 0.05 was established as a level of significance.

The results of the analyses for the total and male sample group revealed that academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional style were the significant predictors of academic procrastination among university students. On the other hand, predictive roles of the variables were differentiated across female sample. While academic motivation and academic attributional style had significant predictive role on academic procrastination among female university students, academic self-efficacy did not have any significant contribution to the prediction of academic procrastination. Implications of the findings were discussed and some suggestions were made for further research.

Keywords: Academic Procrastination, Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, Academic Attributional Style, University Students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
BÖLÜM I (KURAMSAL ÇERÇEVE).....	4
I.1. Erteleme Davranışı	4
I.2. Erteleme Davranışının Kuramsal Temelleri	6
I.3. Erteleme Davranışının Nedenleri	13
I.4. Erteleme Davranışının Sonuçları.....	14
I.5. Erteleme Türleri	16
I.6. Akademik Erteleme Davranışı	17
I.7. Akademik Erteleme Davranışının Sıklığı	18
I.8. Akademik Erteleme Davranışı İle İlişkili Bulunan Değişkenler.....	20
I.8.1. Akademik Erteleme ve Güdülenme.....	22
I.8.2. Akademik Erteleme ve Özyeterlik	25
I.8.3. Akademik Erteleme ve Yükleme Stilleri	27
I.8.4. Akademik Erteleme ve Cinsiyet.....	28
I.9. Akademik Erteleme İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	30
I.10. Araştırmanın Amacı.....	33

I.11. Araştırmanın Önemi	35
I.12. Araştırmanın Sınırlılıkları	37
I.13. Tanımlar	37
BÖLÜM II (YÖNTEM)	39
II.1. Evren ve Örneklem.....	39
II.2. Veri Toplama Araçları.....	40
II.2.1. Kişisel Bilgi Formu	40
II.2.2. Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu (EDDÖ-Ö)	41
II.2.3. Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği (AYSÖ).....	43
II.2.4. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ).....	44
II.2.5. Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ)	44
II.3. İşlem	45
II.4. Verilerin Analizi.....	46
BÖLÜM III (BULGULAR)	47
III.1. Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları.....	47
III.2. Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları	50

III.3. Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları.....	53
BÖLÜM IV (TARTIŞMA)	57
IV.1. Toplam Örneklem İçin Akademik Erteleme Puanlarını Yordayan Değişkenler	57
IV.2. Kız Ve Erkek Öğrenciler İçin Akademik Erteleme Puanlarını Yordayan Değişkenler	61
BÖLÜM V (SONUÇ VE ÖNERİLER)	64
Sonuçlar	64
Uygulamaya Yönelik Öneriler	65
Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 Örneklemin Bölüm, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	40
Tablo 2 Toplam Örneklem İçin Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar.....	48
Tablo 3 Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	49
Tablo 4 Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 5 Erkek Örneklem Grubu için Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar	51
Tablo 6 Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 7 Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 8 Kız Örneklem Grubu için Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar	53

Tablo 9 Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 10 Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	55

EKLER LİSTESİ

EK-1 Uygulama İzin Belgesi

EK-2 Kişisel Bilgi Formu (KBF)

EK-3 Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu (EDDÖ-Ö)

EK-4 Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

EK-5 Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ)

EK-6 Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği (AYSÖ)

GİRİŞ

Her bireyin, yaşamı boyunca alması gereken kararları, üstlenmesi gereken sorumlulukları ve yerine getirmesi gereken görevleri vardır. Ancak, çeşitli nedenlere bağlı olarak birçok birey gerçekleştireceği etkinlikleri ileri bir tarihe atmakta, yani erteleyebilmektedir. Ayrıca, her yaşta bireyin birçok alanda erteleme davranışı gösterdiğini söylemek olasıdır. Başka bir deyişle, tüm bireyler etkinliklerini erteleme eğilimindedir ve kaçınılmaz olarak erteleme davranışı göstermektedirler (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Dolayısıyla birçok birey, sergiledikleri erteleme davranışlarına bağlı olarak uzun süreli stres ve kaygı yaşamakta ancak, “yarına ertelenebilecek şeyleri bugün yapmama” düşüncesiyle yine de etkinliklerini erteleyebilmektedirler (Reasinger ve Brownlow, 1996). Aslında, erteleme davranışı yığılarak ilerlemektedir. Başka bir deyişle, ertelenen bir iş sonraki işleri de olumsuz etkilemekte ve onların da ertelenmesine neden olmaktadır. Sonuç olarak, bazen önemsiz olarak görülen işleri ertelemek, bireyler için daha önemli işlerin de aksamasına neden olabilmekte ve bu durum, bireylerin yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Diğer yandan, bireylerin sergiledikleri her davranışı erteleme olarak nitelendirmek de doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu nedenle, erteleme olgusunun iyi kavranması, bu konuda yapılabilecek kuramsal, deneysel ve uygulamaya yönelik çalışmalarının niteliğini de önemli ölçüde etkileyecektir.

Bununla birlikte, alt alanları açısından incelendiğinde, erteleme davranışının araştırmalara en fazla konu olan alt alanının akademik erteleme olduğu görülmektedir. Özellikle eğitim alanında çalışan uzmanlar, son dönemlerde akademik erteleme konusu üzerinde yoğunlaşarak, akademik erteleme davranışının olası nedenlerini araştırmaya çalışmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme olgusunun genellikle

üniversite öğrencileriyle çalışıldığı da dikkat çekmektedir. Aslında, genel anlamda eğitimin son kademesi olarak görülen üniversite yaşamı, öğrencilerin gelecek yaşamlarını büyük ölçüde etkileyecek bu alışkanlıklarını yeniden değerlendirmeleri ve gerekiyorsa değiştirmeleri için önemli bir zaman dilimi olarak değerlendirilebilir. Ancak, akademik erteleme davranışının olası nedenlerinin tam ve net bir şekilde ortaya konduğunu söylemek henüz mümkün görünmemektedir. Bu durumunun en önemli nedenlerinden biri olarak, şu ana kadar bu konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması gösterilebilir. Yine de, özellikle son yıllarda, genelde erteleme ve özelden ise akademik erteleme ilgili çalışmaların giderek arttığını söylemek olasıdır. Türkiye’de de bu konuya duyulan ilginin son dönemlerde arttığı ve akademik erteleme davranışının nedenlerinin araştırıldığı nitelikli ve kapsamlı çalışmaların yaygınlaştığı görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinde sık görülen genel bir davranış olduğu ve hem üniversite öğrencilerinde hem de mezunlarında yaygınlığının %20 ile %95 arasında değiştiği görülmektedir (Charlebois, 2007). Üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki yaygınlığına ve özellikle son yıllarda klinik olarak öneminin artmasına rağmen, akademik erteleme davranışının hala tam olarak anlaşılabilen ya da üzerinde uzlaşılabilinen bir kavram olduğunu söylemek güç görünmektedir. Bununla birlikte, yapılan birçok araştırmada, akademik ertelemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının olduğu (Akkaya, 2007) ve varolan görev, iş ya da sorumlulukları bir şekilde “geciktirmeyi ” kapsadığı (Özer, 2005) konusunda ortak bir anlayış benimsenmektedir.

Akademik sorunlar, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin önemli sorun alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu sorunların oluşumuna ve çözümüne yönelik gelişimsel, önleyici ve çare bulucu çözümlerin oluşturulamaması sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının arttığı, dolayısıyla gençlerin hem zaman açısından hem de ekonomik olarak ciddi kayıplar yaşadıkları belirtilmektedir (Türküm, 2007). Günümüzde, üniversite öğrencilerinin akademik görev ve sorumlulukları çeşitlenerek artmakta ve buna bağlı olarak öğrencilerin zamanlarını etkin bir şekilde kullanma gerekliliği doğmaktadır. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının artmasında ya da azalmasında rol oynayan faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, öğrencilerin akademik yaşamlarındaki verimliliklerini artıracak çeşitli uygulamaların geliştirilmesine yönelik temel bir bakış açısı oluşturulabileceği değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak, üniversite öğrencilerinin zamanlarını etkili bir şekilde kullanmalarına ve akademik başarılarını artırmaya olanak sunulacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, akademik erteleme davranışı üzerine Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların oldukça yeni olduğu da dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarını etkileyen temel faktörlerin belirlenmesinin hem kuramsal çerçeveye hem de uygulama çalışmalarına ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu bakış açısıyla, bu çalışma ile cinsiyet temelinde akademik güdülenme, akademik özyeterlik inancı ve akademik yükleme stillerinin, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ne derecede yordadıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM I

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, erteleme davranışı kavramsal çerçeve içinde yapılan araştırmalarla birlikte açıklanmaktadır.

I.1. Erteleme Davranışı

Erteleme, genel olarak “bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi başka zamana bırakmak” olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998:297; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998:317; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001:14). Ancak, ilgili alanyazın incelendiğinde, erteleme davranışının araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde açıklandığı görülmektedir. Örneğin, Solomon ve Rothblum (1984:503), erteleme davranışını “bireye sıkıntı yaratacak noktaya kadar kişinin görevlerini gereksiz bir şekilde geciktirme davranışı” olarak tanımlamaktadırlar. Benzer şekilde, Steel (2002:16) erteleme davranışını, “kişiye yarar getirmeyeceği bilinmesine rağmen gönüllü olarak geciktirmeyi içeren niyetli bir eylem” olarak betimlemektedir. Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) ise erteleme davranışını bireyin yapması gereken işi yapmayı geciktirmesi ve istenilen süre içerisinde o görevi yerine getirmedeki güdülenme düşüklüğü olarak tanımlarken, Lay (1986) erteleme davranışını, yapılması düşünülen bir işin akılcı olmayan sebeplerle geciktirilmesi olarak ifade etmektedir. Diğer yandan, Ferrari (1991) ertelemeyi, yeterince zaman olmasına karşın yapılması gereken işlerin son ana ertelenmesi, fırsat olmasına karşın alınması gereken kararların geciktirilmesi olarak tanımlayarak bu durumu bir davranış sorunu olarak değerlendirmektedir. Aynı şekilde, Milgram, Mey-Tal ve Levison (1998) erteleme davranışını, bir işi yerine getirmeyi ya da bir kararı vermeyi davranışsal ya da kişisel

olarak geciktirme eğilimi olarak tanımlamaktadırlar. Milgram ve Tenne (2000) ise işleri son ana ertelemeyi, geciktirmeyi ve bununla ilgili olarak da görevleri yapmaktan ve karar vermekten kaçınmayı bireyde kişilik özelliği ya da durumsal bir yatkınlık olarak tanımlamaktadırlar. Tanımlar incelendiğinde, erteleme davranışı ile ilgili tam bir uzlaşım olduğu ortak bir tanım yoktur. Ancak, bu olgunun var olan bir işi ertelemeye yönelik kişisel bir özellik, davranışsal bir eğilim ya da akılcı olmayan bir geciktirme olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Balkıs, 2006).

Senecal, Koestner ve Vallerand'a (1995) göre, bireylerin yaşamları boyunca hiçbir zaman erteleme davranışı göstermediklerine inanmak zordur. Çünkü bu davranış evrensel bir insanlık sorunu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, yaşamlarında hiç erteleme davranışında bulunmadıklarını belirten bireyler ya gerçeği çarpıtmaktadırlar ya da sosyal beğenirliğe cevap vermek adına var olan erteleme davranışlarını inkar etmektedirler. Aynı zamanda, bireyin hedeflerine ulaşmasını ve işlerini bitirmesini sürekli olarak engellediği dikkate alındığında, erteleme, birey için son derece önemli fiziksel ve psikolojik riskleri de beraberinde getirmektedir (Sabini ve Silver, aktaran Damacela, Tindale ve Balcazar, 2000).

Diğer yandan, Sabini ve Silver'e (aktaran Blunt 1998) göre son ana kadar geciktirilen her iş erteleme olarak tanımlanmamaktadır. Eğer geciktirme davranışının sebepleri akla yatkınsa ve bireyin o işi yetiştirebileceğine yönelik inancı varsa, bu durumdaki bir geciktirmeye erteleme demek yanlış olacaktır. Dolayısıyla, bir davranışa erteleme diyebilmek için bireyin elindeki işi akılcı olmayan sebeplerle geciktiriyor olması ve bu geciktirme sürecinin bireyi ciddi anlamda sıkıntıya sokuyor olması gerekmektedir.

I.2. Erteleme Davranışının Kuramsal Temelleri

Erteleme davranışı, olumsuz etkilerine rağmen anlaşılabilir bir olgudur ve birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmaktadır. Özellikle psikodinamik, davranışsal ve bilişsel yaklaşımlara göre erteleme kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

Psikodinamik yaklaşımı savunanlar, davranışların erken çocukluk deneyimlerinden etkilenecek oluştuğunu ileri sürmektedirler (Davis, 1999). McCown (aktaran Haycock, McCarthy ve Skay, 1998), ertelemeyi, aşırı talepkar ya da aşırı hoşgörülü anne-baba tutumlarına karşı bir başkaldırı ya da bireyin bilinçaltında yatan kaygıdan kaçınma yolu olarak tanımlamaktadırlar. Buna bağlı olarak, akademik erteleme eğilimi ise öğretmen öğrenci arasındaki ilişki üzerine bilinçdışı transfer edilen ebeveyn çocuk ilişkisi olarak görülmekte ve pasif saldırgan bir tutum olarak ifade edilmektedir (Balkıs, 2006). Bu açıklamalar ışığında, erteleme davranışı eğiliminin erken çocukluk yıllarında edinildiğini söylemek olanaklıdır.

Diğer yandan, Burka ve Yuen (1983), bireylerin erteleme davranışı eğiliminde olmalarının nedenlerini bireylerin yetişme çağlarında örnek aldıkları kişilere ve aile tutumlarına bağlamaktadırlar. Bireyler, geçmiş yaşantılarında çevrelerindeki kişilerin başarı ve başarısızlıklarını model alarak erteleme davranışı gösterebilmektedirler. Örneğin, çok başarılı bir kişiyi model alan bireyin önüne koyacağı hedef, o kişinin önüne geçmek olacaktır. Bu durumun mümkün olmayacağını zaman içinde öngören birey çekingen olacak ve dolayısıyla erteleme davranışı gösterecektir. Bununla birlikte, Burka ve Yuen önünde iki öğretmen modeli bulunan bir bireyi örnek vermektedirler. Öğretmenlerden biri işine düzenli gelmekte, işlerini planladığı gibi yürütmektedir

(zamanını iyi kullanabilen, düzenli ve prensipleri olan bir birey). Diğer öğretmen ise işe gecikmekte, işlerinin aksatmakta (düzensiz, zamanını etkin kullanamayan bir birey) ancak yaşamdan doyum alıyor gibi görünmekte ve öğrencileriyle hoş zaman geçirmektedir. Bu iki örneği gözlemleyen öğrenci, hayattan daha fazla zevk aldığını gördüğü ve kendine daha yakın hissettiği ikinci öğretmeni model almayı tercih etmekte ve dolayısıyla ertelemeci bir birey olmaya yönelmektedir. Bu nedenle, geçmiş yaşantılarda örnek alınan modellerin yaşam biçimlerinin, bireylerin erteleme davranışlarını etkilemekte olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bireylerin yetiştikleri ailenin tutumlarının da erteleme davranışlarının pekişmesinde önemli bir rol oynadığını ifade eden Burka ve Yuen (1983) iki tür aile tutumunun bireylerin erteleme davranışı eğilimde olmasına zemin hazırlayacağını vurgulamaktadırlar. Çocuklarının var olan yetenek ve becerilerinin üstünde hedefler koyarak beklentiye giren aileler ile çocuklarının yetenek ve becerilerinden emin olmayan ve onlara güvenmeyen ailelerin çocuklarının erteleme davranışı gösterme eğiliminin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Davranışçı yaklaşımçılara göre erteleme davranışı, öğrenilmiş bir alışkanlıktır ve keyif veren etkinlikler ile kısa dönemli ödüllerin birey tarafından tercih edilmesinin pekiştirilmesidir (McCown, aktaran Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Dolayısıyla, Davranışçı kuramcılar, erteleme davranışını açıklarken güdü, pekiştireç, ceza ve ödül kavramlarına vurgu yapmaktadırlar (Akkaya, 2007). Örneğin, Ferrari, Johnson ve McCown (1995) kuramsal olarak erteleme davranışını açıklarken klasik öğrenme modelini temel almaktadırlar. Klasik öğrenme kuramına göre, erteleme davranışı gösteren

birey, bu davranışından dolayı ödüllendirildiğinde ya da yeteri kadar ceza almadığında bu davranışı göstermeye devam etmektedir. Dolayısıyla, bireyin geçmiş yaşantısında gösterdiği erteleme davranışı eğiliminin pekiştirilmesiyle, erteleme davranışının bu bireyde kalıcı bir davranış haline geldiğini ifade etmektedirler. Diğer yandan, erteleme davranışının güdülenme yoksunluğundan kaynaklandığını ileri süren çalışmalar da bulunmaktadır (Klassen ve diğ., 2008; Balkıs ve diğ., 2006; Lekich, 2006; Lee, 2005; Orpen, 1998; Senecal, Koestner ve Vallerand 1995; Bond ve Feather, 1988).

Bilişsel yaklaşımı savunan kuramcılar ise, erteleme davranışı ile ilişkili pek çok etkenin varlığından söz etmektedirler. Akılcı olmayan inançlar, özsaygı, yükleme stilleri ve mükemmeliyetçilik bu etkenlerden bazıları olarak sıralanmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Örneğin, Ferrari, Johnson ve McCown (1995) bazı bireylerin başarılı olamayacaklarına ilişkin akılcı olmayan, yersiz inançlarından dolayı erteleme davranışı gösterdiklerini ifade etmektedirler. Burka ve Yuen (1983) ise, bireylerin benlik saygılarını korumak için erteleme davranışı gösterdiklerini vurgulayarak, bu bireylerin kendi yetersizliklerini görmekten kaçınmak adına erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmektedirler. Burns ve diğerleri de (2000) bireylerdeki mükemmeliyetçilik eğiliminin erteleme davranışına neden olduğunu ve ellerindeki işlerde en iyi performansı göstermek isteyen ve olumsuz bir şekilde değerlendirilmekten çekinen bireylerin sıklıkla erteleme davranışı gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) ise yükleme stilleri ile erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu rapor etmişlerdir. Buna göre, yaşama bakış açıları kötümser olan bireylerin yaşam beklentilerinin de düşük olacağı ve dolayısıyla, bireylerin

günlük yaşamlarındaki olaylar karşısında çekimser kalarak sıklıkla erteleme davranışı gösterme eğiliminde olduklarını öne sürmektedirler.

Aslında, ertelemeci bireylerin erteleme eğilimi sergiledikleri süreç içerisinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir yol izlediklerini söylemek mümkündür. Burka ve Yuen'e (1983) göre erteleme davranışı bireyin yaşamında 7 aşamalı bir döngü şeklinde kendini göstermektedir. Bu döngünün *birinci aşamasında*, "bu sefer erken başlayacağım" düşüncesiyle ertelemeci bireyler genellikle çok umutludurlar. Her ne kadar bu bireyler kendilerini o işi yapmaya isteksiz hissetseler de, sıklıkla bu başlangıcın yapacakları işle ilgili herhangi bir çaba sarf etmeden kendiliğinden ortaya çıkacağına inanmaktadırlar. Çok kısa bir süre geçtikten sonra, bu defa ki durumun daha öncekilerden farklı olmayabileceği düşüncesiyle, ertelemeci bireyin umutları endişe ve korkuya dönüşmektedir.

İkinci aşamada, işe erken başlamak için verilen süre geçmekte ve birey hala işe başlayamamaktadır. "En kısa zamanda başlamalıyım" düşüncesiyle bireyin kaygısı ve hissedilen baskının şiddeti artmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkması beklenen başlangıç anı için umutlar zamanla kaybolmaya başlar. Ertelemeci bireyler, bir an önce bir şeyler yapabilmek için biraz çaba sarf etmeleri gerektiğini bilmekle birlikte, işin tamamlanması için kararlaştırdıkları son tarihin henüz uzak olduğu inancıyla, işe başlamaya ya da işi bitirmeye yönelik umutları hala devam etmektedir.

Üçüncü aşamada, zaman geçmeye devam ederken, ertelemeci bireyler hala işe başlayamamaktadırlar. Dolayısıyla, işi bitiremediklerinde başlarına gelebilecek çok sayıda

olası durumları düşünmeye başlayarak, bireyler kendilerini çaresiz hissetmektedirler. Bu aşamada, “daha önce başlamalıydım” düşüncesiyle ertelemeci bireyler işe zamanında başlamadıklarından ötürü pişmanlık ve suçluluk duyumsamaya başlamaktadırlar. Ardından, kaybedilen zamanın geriye döndürülemez ve telafi edilemez olduğunu fark ederek, yapmaları gereken işe başlamaktan başka seçenekleri olmadığı inancına rağmen bu bireyler, bu aşamada yapacakları iş dışında başka birçok iş yapmaya devam etmektedirler. Örneğin, daha önceden hiç keyif almadıkları, yapmayı reddettikleri ve belki de erteledikleri işlere (uzun zamandır geciktirilmiş mektupları yazma, son zamanlarda görüşülmeyen arkadaşlarla irtibata geçme, geçen yıldan yarım kalan işleri tamamlama vb.) koyulurlar. Sonuçta, bireyler bu işlerle uğraştıkları için mutludurlar çünkü akıllarında bir şeyler yapıyorum düşüncesi vardır. Bu yolla erteleme davranışları için bir bahane bulmuş, durumlarını akılcı hale getirmişlerdir. Ama sonuç olarak, henüz daha yapılması gereken iş için bir şey yapılmaya başlanmadığı gerçeği her nasılsa açığa çıkar ve bununla yüzleşirler. Yaptıklarından keyif almak için kendilerini zorlasalar da yapılmamış ve bekleyen işlerin psikolojik baskıları bu bireylerin gerçekleştirdikleri etkinliklerden keyif almalarına gölge düşürür ve ilk başlardaki rahatlık duygusu yerini suçluluk, endişe ya da nefret duygularına bırakır. Sonuç olarak, bu aşamadaki birey hala o iş için herhangi bir adım atmamıştır ve bu durumdan ötürü suçluluk yaşamaya devam etmektedir. Düşükleri bu durumu hiç kimsenin fark etmesini ve öğrenmesini istemediklerinden, erteleme davranışlarının üstünü örtmeye çalışırlar. Kendilerini bu davranıştan dolayı haklı gösterecek bahaneler bularak, suçluluk duydukları bu durumu kendilerine anımsatacak her türlü durumdan kaçınırlar. Bu kendini yalanlama süreci devam ettikçe, bireyler kendilerini hilekar hissetmeye başlarlar.

Dördüncü aşamada, bireyler erteleme davranışlarından dolayı suçluluk, utanç ya da hilekarlık duygularını hissetmelerine rağmen ellerinde bulunan işi bitirebileceklerine yönelik hala bir umut beslemektedirler. Ertelemeci bireyler, umutsuz bir şekilde hissettikleri iyimserlik duygusunun kaybolmaması için çaba sarf ederek, kendiliğinden gelecek bir rahatlık duygusunu beklemektedirler.

Beşinci aşamada, bireyler erteleme davranışından dolayı kendilerinde bir şeylerin ters gittiğine ilişkin bir düşünceye kapılmaktadırlar. Erken başlamaya ilişkin iyi niyetleri azalmaya, ancak utanç, suçluluk ya da acı çekme gibi duyguları ise artmaya başlamaktadır. Bir şeylerin kendiliğinden olabileceğine ilişkin düşünceleri gerçekleşmeyen ertelemeci bireyler, yapılması gereken işin tamamlanma düşüncesinin yerini korkunç bir korkunun almasından kaygı duymaya başlarlar. Bu kaygının en önemli nedeni ise, yapılması gereken işe başlayamama, durumunun bireyin kendisinden kaynaklanan bir problem olduğu düşüncesinden ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, herkesin temelde sahip olduğu öz disiplin, cesaret, zeka ya da şans gibi durumların kendilerinde olmadığını düşünmektedirler.

Altıncı aşamada, bireyler bir tercih yapmak durumundadırlar. Ya ellerindeki işi tamamen bırakacak ya da kalan zamana rağmen o işi yapmaya başlayacaklardır. Bireylerin bazılarının erteleme davranışları karşısında hissettikleri baskı dayanılmaz bir hal alır. Bu bireyler kalan zamanda işin tamamlanamayacağı ya da işi bitirmek için kullanılması gereken enerjinin ve gücün artık kendilerinde olmadığı gibi düşüncelere odaklanırlar. Buradaki en baskın düşünce “buna, artık dayanamıyorum”dur ve ertelemeci bireyler kendilerini bu denli sıkıntıya sokan durumdan bir an önce kurtulmak istemektedirler.

Sonuçta, bireyler sürekli ertelenen işi yapmaktan vazgeçerler. Artık yapılacak hiçbir şeyin olmadığı ve bundan dolayı da sıkılıp bunalmaya gerek olmadığı sonucuna varan ertelemeci bireyler, yaşadıkları onca stresten sonra bir rahatlama hissederler. Bazı bireyler ise, bu zamana kadar yaşadıkları baskıya daha fazla dayanamazlar. Yapılacak olan işin bitirilmesi gereken tarihe çok az kalmıştır ve bireylerin bu gecikmeleri kendilerine acı vermektedir. Bu nedenle, kalan kısa zamana rağmen işe bir an önce başlamayı zorunlu olarak seçerler. Bu bireyler, tüm sıkıntılı sürece ve kalan kısa zamana rağmen tercihini yapmakta ve harekete geçmektedirler. Erteleme davranışı gösteren bireyler bu denli sıkıntılı bir süreçten sonra başladıkları işin aslında o kadar korkulması gereken bir iş olmadığı gerçeği ile karşı karşıya kalırlar. Var olan işin yarattığı olumsuz duygu ne olursa olsun, en sonunda işe başlamış olmak kişide bir rahatlık duygusu yaratmaktadır. Bu duyguya paralel olarak ertelemeci bireyler “bu işi daha önce yapmış olsaydım daha kolay olurdu” ya da “keşke daha önce başlasaydım” diye düşünmeye başlarlar.

Yedinci ve son aşamada, yerine getirilmesi gereken göreve hem başlamayı tercih eden hem de bırakmayı tercih eden bireyler genellikle rahatlama ile beraber tükenmişlik yaşarlar. Bu durum, bu bireyler için zorlu bir süreçtir ama en sonunda rahatlık hissi yaşamaya başladıklarından, en sonunda yaşam yeniden eğlenceli bir hal almaya başlar. Ertelelemeci bireyler, yaşadıklarını çok zorlu bir süreç olarak değerlendirirler ve bir daha bu süreci yaşamamayı ve bu kadar kendilerini sıkıntıya sokan döngüye yeniden girmemeyi planlarlar. Bir dahaki sefere ertelemeci bireyler yapacakları iş için daha erken bir zamanda başlayacaklarına, daha fazla organize olacaklarına, programa sadık kalacaklarına ve kaygılarını kontrol edeceklerine dair kendilerine söz verirler. Bu düşünceleri böyle bir sürece girmeleri gereken bir durumla karşılaşınca dek devam eder.

Sonuçta, erteleme döngüsü kişinin bu davranışı bırakacağına empatik olarak söz vermesiyle sona ermektedir. Ancak birçok ertelemeci birey, her nasılsa bu konudaki azim ve içtenliklerine rağmen kendilerini erteleme döngüsünün içinde tekrar tekrar bulabilmektedirler.

I.3. Erteleme Davranışının Nedenleri

Erteleme davranışını ortaya çıkmasında en büyük neden olarak zaman yönetimindeki eksiklik görülmektedir. Erteleme davranışı karmaşık olgudur ve zayıf zaman yönetiminden çok daha öte bir durumu ifade etmektedir (Ferrari, Dorozsko ve Joseph, 2005). Araştırmacılar, erteleme davranışının nedenleri üzerine çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, Dryden (2000), ertelemenin nedenlerini aşırı mükemmeliyetçilik, başarısızlık ya da başarı korkusu, onaylanmama kaygısı, işin yaratacağı bireysel yükten çekinme, işle ilgili yetkinliğe yönelik oluşan kaygı ve özerklik isteği olarak belirtmektedir.

Emmett (2004) işleri ertelemeye yönelik 6 temel neden belirtmektedir. Erteleme davranışının en belirgin nedenlerinden biri yapılacak olan *işin sevilmemesidir*. Ancak, yaşam sürecinde sıkıcı, hoş gitmeyen birçok iş vardır ve bireyler bunlarla uğraşmak durumundadırlar. Diğer bir erteleme nedeni ise, final sınavına haftalar öncesinden çalışmak ya da günler sonraki bir okuma ödevini yapmak vb. gibi söz konusu işin, uzun vadede sonuç verebilecek olmasına bağlı *güdülenme eksikliği* olarak nitelendirilmektedir. *Mükemmeliyetçilik* de, önemli bir erteleme nedeni olarak değerlendirilmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler her şeyi aynı anda yapma, en doğru kararı verme ve hata yapmama isteği ile var olan işlerini erteleyebilmektedirler. *Başarı*

korkusu olan bireyler de başarılı olmanın onlara ağır sorumluluklar yükleyeceğine inanmakta, kendilerine yönelik beklentilerinin artacağı ve başarılarının sürekli olması gerektiği düşüncesiyle de erteleme davranışı gösterebilmektedirler. *Değişim korkusu* olan bireyler de yaşamlarındaki önemli değişimlerin yaratacağı kaygıya bağlı olarak yaşamlarındaki ilerlemeyi erteleyebilmektedirler. Diğer yandan, *bireylerin iş yüklerinin yoğunluğu* ya da işin niteliğinin bireye ağır gelmesi de erteleme davranışının önemli nedenleri arasında değerlendirilmektedir.

Tracy (2002) ise, amaca yönelik belirsizliğin erteleme davranışını arttıracaklarını vurgulamıştır. Birey ne kadar yapacağı işe odaklanır, sonunda elde edeceği kazanımları kestirebilirse, o iş için o kadar güdülenir ve bireyin erteleme davranışı azalır. Tracy, erteleme davranışının hem fiziksel hem de zihinsel alışkanlıklardan kaynaklanabileceğini de öne sürmektedir. Eş deyişle, bir işe başlama, o işi yürütme ve sona erdirme sırasındaki tutumumuz yaşam boyunca kazanmış olduğumuz alışkanlıklara göre belirlenebilmektedir.

Burka ve Yuen (1982) erteleme ile ilgili ciddi sorunları olan bireylerin, bu davranışın sonuçlarından ötürü yaşadıkları zorlukları kişilik kusurlarına, tembel olmaya, disiplinsizliğe ve zamanı yönetme konusunda başarısız olmalarına bağladıklarını öne sürmektedirler.

I.4. Erteleme Davranışının Sonuçları

Erteleme davranışı, beraberinde birçok olumsuz sonuçlar doğurmakta ve bireyler çoğunlukla olası olumsuz durumların farkında olmaktadır. Ancak, yine de

bireyler erteleme davranışında bulunmaya devam etmektedirler. Erteleme alanında yapılan çalışmaların birçoğu ertelemenin olası nedenleri ve etkilerini incelemektedir (Sweitzer, 1999). Erteleme davranışı sonucunda bireylerde akademik olarak gerileme görülebilmektedir. Bu bireyler, sınavlarda düşük notlar almakta, ödevlerini yetiştirememekte ve dolayısıyla da kendilerini akademik olarak geliştirme konusunda sorun yaşamaktadırlar (Semb, Glick ve Spencer, 1979).

İşleri ertelemek bireylerde acı ve suçluluk duygusu yaratabilmekte ve aynı zamanda erteleme davranışı, bireylerde özgüven eksizliği, stres ve çeşitli hastalıklara yol açmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Nitekim, erteleme davranışı gösteren bireylerin diğerlerine kıyasla daha fazla hastalığa maruz kaldıklarını ve ödev ve sınavlarda daha düşük notlar aldıkları belirtilmektedir (Tice ve Baumeister, 1997; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Burka ve Yuen (1983) de erteleme davranışının genel ve ciddi bir sorun olduğunu belirterek, ertelemenin içsel ve dışsal olmak üzere iki temel sonucuna vurgu yapmaktadırlar. Erteleme davranışı sonrasında bireyin kendini öfkeli, pişman, ümitsiz ve suçlu hissederek olumsuz duygular yaşaması, erteleme davranışının içsel sonuçları olarak değerlendirilirken, çalışma düzeninin bozulması ve olası fırsatların kaçırılması da erteleme davranışının doğurduğu dışsal sonuçlar olarak nitelendirilmektedir.

Ertelemenin olası zararları kadar yararlı olabilecek sonuçlarının da olabileceği konusunda görüşler bulunmaktadır. Van Eerde (2003) erteleme davranışının tamamen olumsuz bir şey olmadığına vurgu yaparak, erteleme davranışının kolay, sıkıcı ve klişe

görevler üzerinde bir zaman baskısı yaratabileceğini, bu zaman baskısının da bireylerde bir meydan okumaya yol açarak, görevin hızlıca bitirilebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Weston (aktaran Loebenstein, 1996), ertelemenin bireylerde bir rahatlama duygusuna neden olduğunu, dolayısıyla bu bireylerin başka etkinliklere daha fazla zaman ayırabildiklerini ve erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin kısa zamanda daha etkin ve verimli çalıştıklarını öne sürmektedir. Ayrıca, önceki çalışmaların aksine erteleme davranışı gösteren bireylerin, bir süreliğine de olsa stres ve kaygıdan uzak durdukları ve erteleme davranışı göstermeyen bireylere göre daha kısa süreli stres yaşadıkları da bildirilmektedir (Tice ve Baumeister, 1997).

Erteleme ile ilgili çalışmalarda, erteleme davranışının kısa dönemde yarar sağlamasına rağmen (geçici süreliğine stresten uzak durma, zaman içerisinde hoşlanabileceği başka etkinliklere yönelme vb.), zaman geçtikçe bu yararların tersine döndüğü, bireylerin etkinliklerinin sonuçlarının olumsuz olduğu belirtilmektedirler. Bununla birlikte erteleme davranışı sergileyen bireylerin zaman içinde daha kötü işler çıkarmaya eğilimli duruma geldikleri de görülmektedir (Tice ve Baumeister, 1997). Dolayısıyla, bu bireylerin erteleme davranışından ötürü suçluluk hissettikleri (Fee ve Tangney, 2000; Ferrari ve Beck 1998; Saddler ve Sacks, 1993; Ferrari 1991a; Burka ve Yuen, 1983) ve depresyona girdikleri (Farran, 2004; Washington, 2004) de öne sürülmektedir.

I.5. Erteleme Türleri

Erteleme davranışı gösteren bireyler, pasif ya da aktif ertelemeciler olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar (Chun ve Choi, 2005). Pasif ertelemeciler, erteleme davranışı

gösterme eğiliminde olmamakla birlikte, genellikle çabuk karar vermedeki yetersizliklerinden dolayı, yapmaları gereken işi bir türlü gerçekleştiremezler. Aktif ertelemeciler ise, diğerlerinin tam aksine çabuk karar verme konusunda bir problem yaşamazlar ancak sürekli bir erteleme davranışı gösterme eğilimindedirler. Sonuç olarak, pasif ertelemeciler görevlerini yerine getiremezken, aktif ertelemeciler son anda da olsa görevlerini bir şekilde yerine getirebilmektedirler (Chun ve Choi, 2005).

İlgili alanyazın incelendiğinde, erteleme davranışının farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Ellis ve Knaus (1977) erteleme davranışını;

a) Genel erteleme: düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlükler,

b) Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme: aynı bireydeki hem davranışsal erteleme eğilimi hem de karar vermeyi erteleme eğilimi,

c) Karar vermeyi erteleme: zamanlı karar vermedeki yetersizlik,

d) Nevrotik erteleme: önemli yaşam kararlarını vermedeki erteleme eğilimi,

e) Akademik erteleme: ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması, olmak üzere beş boyutta ele almaktadırlar. Bu çalışma kapsamında erteleme davranışının akademik erteleme boyutu ele alınmaktadır.

I.6. Akademik Erteleme Davranışı

Erteleme davranışının bir türü olarak nitelendirebileceğimiz akademik erteleme davranışı, genel anlamda akademik kökenli görevleri içermekte ve akademik işlerin bazı nedenlere bağlı olarak geciktirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Senecal,

Koestner ve Vallerand (1995) akademik erteleme davranışını, bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamama olarak tanımlamaktadır. Solomon ve Rothblum (1984), açık bir ifadeyle, akademik erteleme davranışını sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli nedenlerle geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Solomon, Rothblum ve Murakabi (1986) ise akademik erteleme davranışını iki aşamalı bir olgu olarak tanımlamaktadırlar. Birinci aşama, her zaman ya da neredeyse her zaman akademik görevlerin geciktirilmesi olarak nitelendirilirken, ikinci aşama, her zaman ya da neredeyse her zaman ertelenen akademik görevlerle ilgili bireyin kaygı yaşama durumu olarak değerlendirilmektedirler.

Bu tanımlardan da yola çıkarak akademik erteleme davranışı, bireylerin akademik işlerini geciktirmelerini ve bu geciktirme sonucu yaşadıkları sıkıntıyı ifade etmektedir. Bazı araştırmalar, akademik erteleme davranışının zamanla geliştirilip yok edilemeyeceğini, aynı seyirde devam edeceğini savunurken (Charlebois, 2007), bazı araştırmalar da, bu görüşün aksine, akademik erteleme davranışının bireyin okulda kalma süresi uzadıkça arttığını hatta mezun olduktan sonra da artarak devam ettiğini ifade etmiştir (Ferrari, 2004; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988).

I.7. Akademik Erteleme Davranışının Sıklığı

Erteleme davranışı eğilimi genel bir problemdir (Harriot ve Ferrari, 1996) ve hemen hemen her bireyin erteleme davranışı eğilimi gösterdiği belirtilmektedir (Senecal,

Koestner ve Vallerand, 1995). Erteleme davranışı ile ilgili alan yazı incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Erteleme davranışının bir alt alanı olan akademik erteleme davranışının da üniversite öğrencilerinde oldukça yaygın olan bir problem olduğu rapor edilmektedir (Özer, 2005; O'Brien, 2002; Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; Clark ve Hill, 1994; Rothblum, Solomon, ve Murakabi, 1986; Hill ve diğ., 1978). Ellis ve Knaus (1977) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaklaşık %95'inin erteleme eğilimi içerisinde olduğunu ortaya koymaktadırlar. Potts ise (1987), üniversite öğrencilerinin yaklaşık %75'inin kendilerini ertelemeci olarak nitelendirdiklerini ifade etmektedir.

Beswick, Rothblum ve Mann (1988), 245 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmalarına üniversite öğrencilerinin %46'sının dönem ödevlerini yazmada, %31'inin ise sınavlara hazırlanmada erteleme davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Solomon, Rothblum ve Murakami (1986), üniversite öğrencilerinin %40'ından fazlasının akademik erteleme davranışı gösterdiğini ve bundan dolayı kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hill ve diğ. (1978) ise, üniversite öğrencilerinin %90'ının en az bir defa akademik işlerinin ertelediklerini, %50'sinin de akademik işlerinin yarıdan fazlasını ertelediklerini bulmuşlardır. Yine, Solomon ve Rothblum (1984) da üniversite öğrencilerinin %50'sinin en az işi bitirmeye yarı zamanları kalana dek, %38'inin ara sıra erteleme davranışı gösterdiğini rapor etmişlerdir. Diğer çalışmalarda da, üniversite öğrencilerinin %25 ile %70 arasında değişen oranlarda akademik erteleme davranışı gösterdikleri ortaya konulmaktadır (Charlebois, 2007; Özer, 2005; Ferrari, Johnson, McKown, 1995; Haycock, 1993).

Clark ve Hill (1994), 194 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı sıklıklarını akademik erteleme alanlarına göre incelemiş ve üniversite öğrencilerinin %28'inin sınavlara hazırlamada, %30'unun dönem ödevi yazmada ve %36'sının da haftalık okuma ödevlerini yapma da erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ouwuegbuzie (2004) ise, üniversite öğrencilerin %42'sinin dönemi ödevini hazırlamada %39'unun sınavlara hazırlanmada ve %60'ının haftalık okumalarını yapmada erteleme davranışı gösterdiklerini rapor etmişlerdir. Bir diğer çalışmada da, Solomon ve Rothblum (1984), üniversite öğrencilerin %46'sının dönemi ödevini hazırlamada %28'inin sınavlara hazırlanmada ve %30'unun haftalık okumalarını yapmada erteleme davranışı gösterdiklerini bulgusunu elde etmişlerdir.

McCown ve Roberts (1984) ise, 1543 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada erteleme davranışı eğilimi sıklığını öğrencilerin sınıflarına göre incelemişlerdir. Bulgulara göre, birinci sınıf öğrencilerinin %23'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %27'si, üçüncü sınıf öğrencilerinin %32'si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise %37'si erteleme davranışı eğilimi göstermektedirler.

I.8. Akademik Erteleme Davranışı ile İlişkili Bulunan Değişkenler

Alanyazın incelendiğinde, gerek erteleme davranışı, gerekse akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan birçok değişkene rastlamak olanaklıdır. Nitekim, genel erteleme davranışı ele alındığında, Flett ve diğ. (1992) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında mükemmeliyetçilik ile erteleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaya göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça erteleme davranışları da artmaktadır. Ferrari ve diğ,

(1998) ise, yapılacak işin çekici olmaması ve başarısızlık korkusunun üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarını arttırdığını bildirmişlerdir. Senecal ve Guay (2000) da üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri arttıkça erteleme davranışı eğilimlerinin arttığını rapor etmişlerdir. Bunlara ek olarak, Beck, Koons ve Milgrim (2000) ile Ferrari (2000; 1994) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarda, özsaygı ile erteleme davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bularak, üniversite öğrencilerinin özsaygı düzeyleri arttıkça genel erteleme davranışlarının azalacağını ifade etmişlerdir.

Akademik erteleme davranışı üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Bridges ve Roig (1997), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan düşünceleri arttıkça akademik erteleme davranışlarında da bir artma olduğunu ileri sürmektedirler. Klassen, Krawchuk ve Rajani (2007), Tuckman (1990) ve Beswick, Rothblum ve Mann (1988) ise, üniversite öğrencilerinin özsaygı düzeyleri düştükçe akademik erteleme davranışlarının arttığını bulgulamışlardır. Benzer bir çalışmayı Owens ve Newbegin (1997) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş ve aynı sonucu elde ederek akademik erteleme yükseldikçe lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin düştüğü yargısında bulunmuşlardır.

Saddler ve Sacks (1993) ve Flett ve diğ. (1992) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin, Onwuegbuzie (2000) ise üniversite mezunlarının mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça akademik erteleme davranışlarının azaldığını ortaya koymuşlardır. McKean (1990; 1994) öğrenilmiş çaresizlik ile üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı eğilimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Milgram, Marshevsky, ve Sadeh (1995) de zaman yönetimi konusunda zayıf olan

üniversite öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği bulgusunu elde etmişlerdir.

Onwuegbuzie (2004) ile Burns ve diğ. (2000) ise kaçınma savunma mekanizması kullanan üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimlerinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak, Onwuegbuzie (2004); Schouwenburg (1992) ve Solomon ve Rothblum (1984) üniversite öğrencilerinin başarısızlık korkuları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmaların sonucuna göre, akademik erteleme eğilimi ile başarısızlık korkusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırma kapsamında ise, akademik erteleme davranışını yordadığı ve aralarında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu düşünülen akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stilleri değişkenleri ele alınmaktadır.

I.8.1. Akademik Erteleme ve Güdülenme

Güdülenme, belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme (Schunk, 1990) ya da bir bireyin bir aktiviteyle meşgul olmasını sağlayacak güç (Chu ve Choi, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Pintich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirmede bireyin göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler. Akademik güdülenme ise, kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004:84).

Araştırmacılar güdülenmeyi içsel ve dışsal olarak iki boyutta değerlendirmektedirler. Deci ve Ryan'a (1985) göre içsel güdülenme (intrinsic motivation) bireyin içinden gelen arzu ve isteklerden kaynaklanmaktadır. Dışsal güdülenme (extrinsic motivation) ise tam aksine dışarıdan gelen olumlu ya da olumsuz yükümlülüklerimizden kaynaklanır. Brownlow ve Reasinger'a (2000) göre hem içsel hem de dışsal güdülenme akademik erteleme davranışı ile yakından ilişkilidir. Akademik erteleme davranışı eğilimi yüksek olan bireyler, gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik olarak daha az güdülenmektedir. Erteleme davranışı göstermeyen bireylerin ise içsel ve dışsal güdülenme düzeyleri daha yüksek olup, görevlerini geciktirme gibi bir eğilimleri yoktur ve var olan görevlerini gerçekleştirmek için daha fazla zaman harcamaktadırlar (Lee, 2005; Senecal, Julien ve Guay, 2003; Brownlow ve Reasinger, 2000; Conti, 2000; Orpen, 1998).

Güdülenme, eğitim-öğretim alanında da dikkate alınan önemli bir anahtar niteliğindedir. Bireyin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi yine bireyin güdülenme düzeyi ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand ve diğ., 1992, 1993). Diğer bir deyişle, güdülenmişlik düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken görevleri (sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okuma ödevi yapma.. vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç geçirebilmektedir. Bu nedenle, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yer kapsamaktadır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, erteleme davranışının güdülenme karşıtı bir olgu olduğu ve bireyin güdülenmesi düştükçe daha fazla erteleme eğilimi içerisine

girdiğine yönelik ortak araştırma bulgularına sıkça rastlanılmaktadır (Klassen ve diğ., 2008; Balkıs ve diğ., 2006; Lekich, 2006; Lee, 2005; Orpen, 1998; Senecal, Koestner ve Vallerand 1995; Bond ve Feather, 1988). Buna ek olarak, bazı araştırmacılar içsel ve dışsal güdülenme düzeyleri düşük olan bireyler için güdülenmemişlik (amotivation) tanımını kullanmakta (Lee, 2005) ve güdülenmemiş bireylerin de erteleme davranışı gösterme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler (Brownlow ve Reasinger, 2000; Lee, 2005; Senecal, Koestner ve Vallerand 1995). Diğer yandan, dışsal güdülenme ile akademik erteleme arasında pozitif yönde ilişkilerin bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Balkıs, 2006; Orpen 1998) bulunmaktadır.

Senécal, Koestner ve Vallerand (1995) akademik erteleme davranışını, etkin zaman kullanımı becerilerinin yoksunluğundan ya da karakteristik tembellikten öte güdülenme kaynaklı bir problem olarak değerlendirmektedirler. Tuckman ve Sexton (1992) ile Díaz-Morales, Cohen ve Ferrari (2008) de erteleme davranışının, güdülenme azlığı ya da eksikliğinden meydana geldiğini öne sürmektedirler. Yine, Tuckman (1998) erteleme davranışı gösteren bireylerin zor güdülendiklerini ve mümkün olan son ana kadar erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmektedir.

Bireyler, başarı için güdülenmenin önemli olduğunu bilmekte ve erteleme döngüsü sürecinde bu durumun bilincinde olarak işlerin başlangıcında güdülerini daha yüksek tutacaklarına dair kendilerine sözler vermektedirler (Burka ve Yuen, 1983). Ancak, bu bireyler istenilen süre içerisinde akademik etkinliklerini yerine getirmek için niyetli olmalarına rağmen kendi kendilerini güdüleme konusunda zaman zaman başarısız olabilmektedirler (Senecal, Koestner ve Vallerand 1995; Ferrari, 1998; Lay, 1986,1995;

Deci ve Ryan, 1985). Dolayısıyla, var olan bu durum bireylerin erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, yukarıda adı geçen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere güdülenmenin akademik erteleme üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ancak, ülkemizde akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışı ile ilişkisi konusunda şu ana kadar yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle akademik güdülenme, bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden birini oluşturmaktadır.

I.8.2. Akademik Erteleme ve Özyeterlik

Genel anlamda özyeterlik, “kişinin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneği hakkındaki inancı” (Bandura, 1977, s.192) olarak tanımlanmaktadır. Bandura’ya (1977) göre özyeterlik inancı davranış değişikliği meydana getirmede önemli bir belirleyicidir. Düşük özyeterlik inancı davranıştan kaçmaya neden olabilirken buna karşılık yüksek özyeterlik inancı bir davranışı başlatmada ve devam ettirmede itici bir güce sahiptir.

Sharp (2002) ise özyeterlik inancının, bireyin güdülenme düzeyi ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çünkü birey, ancak eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanırsa yaşamındaki güçlüklerle karşı durma ve tepki gösterme konusunda harekete geçebilir. Nitekim, Bandura (1986) eğer bireyde yeterli düzeyde yetenek ve güdülenme varsa, bireyin göreve başlama ve görevi devam ettirme konusunda kararlı olacağını belirtmektedir.

Akademik özyeterlik ise, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik varolan inancı olarak tanımlanmaktadır (Solberg ve diğerleri; Zimmerman, aktaran Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Chu ve Choi, 2005). Dolayısıyla, özyeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999).

Akademik erteleme ile özyeterlik arasındaki ilişki ilk olarak 1986 yılında Bandura tarafından ortaya konmuştur. İlgili alanyazında öğrencilerin bir şeyleri başarabileceklerine yönelik inançları azaldıkça akademik işlerini erteleme eğilimlerinin arttığına yönelik birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Seo, 2008; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Steel, 2007; Tuckman, 1991; Tuckman ve Sexton, 1992; Haycock, Mc Carthy ve Skay, 1998; Loebenstein, 1996; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Wolters, 2003).

Diğer yandan, ülkemizde akademik erteleme davranışı ile akademik özyeterlik inancının birlikte çalışıldığı sadece bir çalışmaya rastlanılmıştır. Aydoğan (2008) tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada ise akademik erteleme davranışı ile akademik özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dolayısıyla, ilgili alanyazın ışığında akademik erteleme üzerindeki önemli etkisi göz önüne alınarak, özyeterlik inancı bu çalışma kapsamında ele alınan diğer bir değişkeni oluşturmaktadır.

I.8.3. Akademik Erteleme ve Yükleme Stilleri

Yükleme stili, “bireylerin alışlagelmiş bir davranış ile başlarına gelen olayları anlatmalarıyla yankı bulan bir kavramsal kişilik değişkeni” (Paterson ve Barrett, aktaran Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008: 98) olarak tanımlanmaktadır. Yükleme stilleri, iyimserlik ve kötümserlik olarak adlandırılan iki boyutta ele alınmaktadır. Kötümser bakış açısına sahip bireyler, iyimser bakış açısına sahip olan bireylere göre problem çözme konusunda daha isteksiz, güçsüz ve enerjisi tükenmiş olarak nitelendirilmektedirler (Paterson ve Barrett, aktaran Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008).

Yaşamlarına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olan iyimser bireyler, içinde buldukları anın daha uygun ve olumlu taraflarına yönelmektedir. Geleceğe ilişkin beklentilerinde de aynı yaklaşımı göstermektedirler. Bu durum, yükleme stilleri açısından yaşamlarına yönelik yaklaşımları iyimser olan bireylerin, geleceğe yönelik olumlu beklenti içerisine girebilme yeteneklerinin olduğunu da göstermektedir (Seligman, 1990). Dolayısıyla, olumlu beklentilere sahip olan bireylerin, bir eyleme başlama ve devam ettirme açısından daha dirençli olacakları varsayılmaktadır. Bu nedenle, üniversite öğrencilerin akademik anlamda iyimser ya da kötümser bakış açısına sahip olmaları ile erteleme davranışları arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Solomon, Rothblum ve Murakami (1986), yüksek akademik erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin bireysel başarılarını diğerlerine göre daha fazla dışsal ve durağan olmayan faktörlere yüklediklerini belirtmektedirler. Benzer şekilde, LaForge (2008) üniversite öğrencilerinin akademik yükleme stilleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında içsel yükleme stiline sahip

öğrencilerin dışsal yükleme stiline sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde bir erteleme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yükleme stilleri ile bağlantılı olduğu düşünülen diğer bir kavram da kontrol odağıdır. Erteleme davranışı eğilimi ve kontrol odağının birlikte incelendiği araştırmalara da rastlamak olanaklıdır. Örneğin, Jansenn ve Cartoon (1999) erteleme davranışı ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında iç kontrol odaklı bireylerin dış kontrol odaklı bireylere göre daha az erteleme davranışında buldukları ortaya konmuştur.

Kuramsal olarak, yükleme stilleri ile akademik erteleme davranışı arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmekle birlikte, özellikle ülkemizde olmak üzere, bu konuda yapılan deneysel çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, yükleme stilleri, bu çalışma kapsamında ele alınan bir başka değişkeni oluşturmaktadır.

I.8.4. Akademik Erteleme ve Cinsiyet

Erteleme davranışı ile cinsiyet arasındaki ilişki ele alındığında, bu konudaki açıklamaların daha çok kültürel süreçler üzerinden değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, Burka ve Yuen'e (1983) göre erkek egemen toplumlarda başarı rolü daha çok erkeklere yüklenmiştir ve kadınlar bu anlamda daha geri planda kalmaktadırlar. Başarılı olmanın toplumdan dışlanma riskini beraberinde getirdiğini düşünen kadınlar, başarılı olmaktan kaçınmakta ve kendilerini başarıya götürecek işlerini ertelemektedirler. Bununla birlikte, kadınlar kendi başarılarını şans faktörüne, başarısızlıklarını da düşük

düzye göre gördükleri yeteneklerine bağlamakta, erkekler ise başarılarını daha çok bireysel yeteneklerine bağlamaktadırlar (Hackett ve Campbell, 1987 ve Meyer, 2000). Jackson (2002) ise erkeklerin akademik işleri (okuma ödevlerini yapma, sınavlara hazırlanma..vb.) kadınsı olarak algıladıklarını ve dolayısıyla akademik işlerini ertelediklerini ifade etmektedir.

Bilindiği üzere cinsiyet, birçok araştırma kapsamında ele alınan önemli değişkenlerden birini oluşturmaktadır. Benzer şekilde, ilgili alanyazın içerisinde akademik erteleme davranışı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu alan birçok çalışma bulunmaktadır. Farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen bu çalışmalarda birbiriyle çelişen sonuçlar ortaya konulmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük oranda akademik erteleme davranışı sergileme eğiliminde oldukları ifade edilirken (Özer, 2007; Balkıs ve diğ., 2006; Senecal, Julien ve Guay, 2003; Van Eerde, 2003; Prohaska ve diğ., 2000), bazı çalışmalarda ise bunun tam aksine erkeklerin kızlara oranla daha düşük oranda erteleme eğilimi içerisinde oldukları (Washington, 2004; Paludi ve Frankell-Hauser, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984) ortaya konmaktadır.

Erteleme davranışı ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmadığını vurgulayan araştırmalar da bulunmaktadır. Başka bir deyişle, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmalarda, erteleme davranışı eğilimi dikkate alındığında, kızlarla erkekler arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı ortaya konulmaktadır (LaForge, 2008; Alexander ve Onwuegbuzie, 2007; Onwuegbuzie, 2004; Kachgal, Hansen ve Nuther 2001; Watson 2001; Hess, Sherman, ve Goodman, 2000;

Haycock, McCarty, ve Skay, 1998; Ferrari ve Emmons 1995; Johnson ve Bloom, 1995; McKean, 1994; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993; Ferrari, 1992; Ferrari, 1991a; Effert ve Ferrari 1989; Beswick, Rothblum ve Mann 1988; Solomon ve Rothblum, 1984).

İlgili alanyazın çerçevesinde, araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bu karmaşık durum da dikkate alındığında, cinsiyet değişkeninin akademik erteleme çalışmalarında ele alınması gereken önemli değişkenlerden birini oluşturduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni bu çalışma kapsamında ele alınan son değişkeni oluşturmaktadır.

I.9. Erteleme Davranışı ile İlgili Türkiye’de Yapılan alışmalar

Türkiye’de erteleme davranışına yönelik araştırmalar oldukça yeni olmakla birlikte, daha çok erteleme davranışının olası nedenlerinin incelendiği çalışmalarda önemli bulguların ortaya çıktığı düşünülmektedir. Örneğin, akıcı (2003) lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme davranışı ile özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 260 lise ve 367 niversite ğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre niversite öğrencileri, lise öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Özsaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla erteleme davranışı gösterdiklerinin ifade edildiği bu çalışmada, ana-baba okul başarı değerlendirme, okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin lise ğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının önemli yordayıcıları olduğu ortaya konmaktadır. Üniversite ğrencilerinde ise, akademik

başarının, öğrencinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliğinin ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik erteleme davranışını önemli derecede yordadığı belirtilmektedir.

Gülebağlan (2003), öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimleri ile onların mesleki algıları, mesleki deneyimleri ve branşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasına 239'u kız, 233'ü erkek olmak üzere toplam 472 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel erteleme davranışları arasında bir ilişki bulunmadığı ancak, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yetişkin yaşamında erteleme davranışları arasında ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları ile genel erteleme davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin yaşları arttıkça işleri son ana erteleme davranışlarının azaldığı ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile genel erteleme davranışları ve çalışma yaşamında erteleme davranışı arasında negatif yönde bir ilişkiye rastlanırken, öğretmenlerin yetişkin yaşamında erteleme davranışları ile branşları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı belirtilmektedir.

Balkıs (2006) öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini incelediği çalışmasına 589'u kız ve 395'i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgular incelendiğinde, erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunurken, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre, erteleme davranışı cinsiyet, yaş ve bölüme göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna ek olarak, erkek öğretmen

adaylarının genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimleri kız öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer bir çalışmada Özer (2007), akademik erteleme davranışının yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmasına 784 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin %52'si akademik erteleme davranışı göstermektedir. Çalışma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri rapor edilmiştir. Erteleme davranışının en sık sergilendiği alanlar ise sırasıyla sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama olarak belirtilirken, okulla ilgili yönetsel işler, katılım görevleri ve okulla ilgili genel görevler alanlarında ertelemenin daha az olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başarısızlık korkusunun, risk alma davranışının, tembelliğin ve kontrol edilmeye karşı isyanın öğrencilerin erteleme davranışının olası yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Akkaya (2008) ise cinsiyet, yaş, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolünü araştırmıştır. Araştırmaya 368 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Çalışma bulgularına göre, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, depresyon ve akademik başarı kız öğrenciler için yordayıcı değişkenler iken, erkek öğrencilerde erteleme davranışını yordayan tek değişkenin kendine yönelik mükemmeliyetçilik olduğu belirlenmiştir.

Aydoğan (2008), lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançları açısından açıklanabilirliğini araştırmıştır. Araştırmaya 400 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, akademik erteleme davranışı ile durumluluk kaygı ve özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılamamıştır. Bununla birlikte, yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere oranla daha fazla durumluluk kaygı yaşadığı ortaya konmuştur.

Güner'in (2008) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeylerini incelediği araştırmaya 344 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, gelir düzeyi, kıdem, eşinin çalışıp çalışmaması, mezun olduğu okul türü, medeni durum ve öğretmenlerin çalışma şekilleri değişkenleriyle genel erteleme davranışı ve karar vermeyi erteleme davranışıyla aralarında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanılamamıştır.

I.10. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, cinsiyete göre, akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını ne derecede yordadığını incelemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini; akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri yordamakta mıdır?

2. Üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri değişkenleri bu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordama gücü nedir?

3. Üniversitede öğrenim görmekte olan erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini; akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri yordamakta mıdır?

4. Üniversitede öğrenim görmekte olan erkek öğrencilerin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri değişkenleri bu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordama gücü nedir?

5. Üniversitede öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini; akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri yordamakta mıdır?

6. Üniversitede öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri değişkenleri bu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordama gücü nedir?

I.11. Araştırmanın Önemi

Üniversite yaşamında öğrencilerin alması gereken birçok görev ve sorumluluk bulunmaktadır. Bu sorumlulukların en önemlilerinden biri de akademik görevlerini yerine getirmeleri ve kendilerinden beklenen düzeyde başarı sağlamalarıdır. Ne var ki, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri akademik çalışmalarındaki olası erteleme davranışlarıdır (Özer, 2005). Erteleme davranışında bulunan öğrenciler, bu davranışlarının doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenerek dönem derslerinde başarısız olabilmekte, öğrenim süresini uzatabilmekte ve hatta üniversiteden ayrılmak zorunda kalabilmektedirler. Böylece, erteleme davranışı sonucu elde edilen kısa süreli rahatlık duygusu uzun sürede bireylere kaygı yaratıcı olumsuz bir durum olarak geri dönebilmektedir. Kaygının yanı sıra, akademik erteleme davranışını gösteren üniversite öğrencileri bu dönemde sürekli stres, başarısızlık duygusu, suçluluk duygusu, düşük özyeterlik algısı vb. gibi psikolojik sorunlar yaratabilecek birçok olumsuz duyguyu da beraberinde yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda, giderek daha da büyüyen problemlere yol açan erteleme davranışının, sağlıklı yöntemlerle azaltılmasının öğrencilerin üniversitedeki akademik yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceği ve akademik başarı düzeylerini artıracığı düşünülmektedir.

Geleceği belirleyecek gençlerimizin aldıkları eğitimi, dolayısıyla da başarıları ülkemizin gelişimi açısından da önem taşıyabilmektedir. Özellikle eğitimcilerin üniversite öğrencilerinin akademik gelişimlerini olanaklı olan en üst düzeye getirebilmek için her türlü girişimi gerçekleştirmek üzere çalışmalar yapmaları kaçınılmazdır. Solomon ve Rothbulm (1984) akademik danışmanların öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile zaman yönetimi konusunda becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarında öncelikle onların erteleme

davranışının azaltılması gerektiğini öne sürmektedirler. Bu çerçevede, bu konunun üniversitelerde öğrencilerin başarı seviyesini artırma çalışmalarında üstünde durulması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir.

Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin (PDRM) en önemli görevlerinden biri, üniversite öğrencilerinin akademik olarak kendilerini en üst düzeyde geliştirmelerine ve varolan problemlerinin çözümüne destek olmaktır. Bu çerçevede, öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek çeşitli önleyici ve gelişimsel çalışmalarda akademik erteleme eğiliminin dikkate alınması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, üniversite PDR Merkezleri'nin adı geçen çalışmalarına da bir bakış açısı kazandıracığı öngörülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde akademik erteleme davranışı ile yapılan çalışmaların çok yeni olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, akademik erteleme davranışı ile ilgili tamamlayıcı çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bunun içinde alanda bu konuyla yapılan araştırmaların artırılması gerekmektedir. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olmasına bağlı olarak, özellikle üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarına yönelik gerçekleştirilen çok az araştırmaya rastlanabilmektedir.

Bu nedenlerle, bu çalışmanın akademik erteleme olgusu ile ilgili gelişmekte olan kuramsal çerçeveye önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarının azaltılmasına yönelik üniversitelerde geliştirebilecek önleyici çalışmalara da ışık tutacağı değerlendirilmektedir. Buna ek

olarak, bu çalışma sonuçlarının, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara da katkı sunacağı öngörülmektedir.

1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, verileri bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Bu araştırma, belirlenen örneklemin temsil ettiği evren ile sınırlıdır. Dolayısıyla, Mersin Üniversitesi öğrencileri ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarını diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere genellerken dikkatli davranılmalıdır.

1.13. Tanımlar

Erteleme: “Bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi başka zamana bırakmak” (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998:297) olarak tanımlanmaktadır.

Akademik Erteleme: “Akademik görevlerin yapılmasını başka bir zamana bırakmak” (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998:298) olarak tanımlanmaktadır.

Akademik Güdülenme: “Akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” (Bozanoğlu, 2004:84) olarak ifade edilmektedir.

Akademik Özyeterlik: Öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine yönelik var olan inancı (Solberg ve diğ., aktaran Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007:254) olarak betimlenmektedir.

Yükleme Stili: Bireylerin başlarına gelen olayların nedenlerine yönelik alışlagelmiş bir tarzda yinelenen açıklamalarını yansıtan bir bilişsel kişilik değişkeni (Paterson ve Barrett, aktaran Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008:98) olarak tanımlanmaktadır.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

II.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi bünyesindeki 4 yıllık fakültelerde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Mersin Üniversitesi'nde bulunan Eğitim Fen-Edebiyat Mühendislik ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin ilgili bölümlerinde öğrenim gören 763 (400 kız, 363 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde izlenen aşamalar şöyledir: Öncelikle Mersin Üniversitesi bünyesindeki 11 fakülte içerisinde kuruluşu en eski, öğrenci ve öğretim üyesi sayısı en çok olan ve bünyesinde tüm sınıf düzeylerini (1., 2., 3., ve 4. sınıf) bulunduran fakülte ve bölümler belirlenmiştir. Bu süreçte, her bir fakülteden alınacak olan toplam örneklem sayıları ile kız-erkek oranları da göz önünde bulundurulmuştur. Ardından, yukarıda adı geçen fakülteler arasından seçkisiz örnekleme yoluyla her fakülte için 2 bölüm olmak üzere toplam 8 bölüm (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Matematik, Psikoloji, Gıda Mühendisliği, Çevre Mühendisliği, İşletme ve Kamu Yönetimi) belirlenmiş ve bu bölümlerin lisans düzeyindeki tüm sınıflar örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin, bölüm, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Örneklemin Bölüm, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		Toplam		Genel Toplam
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Mat. Öğrt.	17	16	7	13	13	9	8	5	46	43	89
PDR	13	16	8	10	9	14	7	14	37	54	91
Gıda. Müh.	29	11	15	15	19	12	5	8	68	46	114
Çevre Müh.	17	13	9	18	2	1	6	10	34	42	76
Psikoloji	14	10	17	5	8	14	15	5	55	34	89
Matematik	18	10	12	10	8	12	7	21	45	55	100
Kamu Yön.	20	12	10	9	22	13	5	3	55	34	89
İşletme	20	13	6	7	18	13	14	20	60	55	115
Toplam	151	101	84	87	99	88	67	86	400	363	763

Örneklemin yaş uzamı 17 ile 29 arasında değişmekte olup, ortalaması 21.23'tür (SS= 1.74). Sınıf düzeyine göre örneklemin 252'si (%33) birinci, 171'i (%22.4) ikinci, 187'si (% 24.5) üçüncü ve 153'ü (%20.1) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

II.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Kişisel Bilgi Formu (KBF), Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği (AYSÖ), Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) ve Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ) olmak üzere toplam 5 ölçme aracı kullanılmıştır.

II.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunu tanımlayabilmek amacıyla katılımcıların bölüm, sınıf, yaş, cinsiyet ve genel akademik ortalamalarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu, Kişisel Bilgi Formu adı altında uygulanmıştır.

II.2.2. Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu (EDDÖ-Ö)

Bireylerin erteleme davranışlarının bilişsel-davranışçı tetikleyicilerini ölçmeyi amaçlayan Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu (EDDÖ-Ö), Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilmiş ve Özer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li Likert tipi bir ölçek olan EDDÖ-Ö, iki bölüm ve 44 maddeden oluşmaktadır. İlk bölüm 18 maddeyi içermekte ve 6 akademik alanda erteleme yaygınlığını ölçmektedir. Bu alanlar; a) dönem ödevi hazırlama, b) sınavlara hazırlanma, c) haftalık okuma ödevlerini tamamlama, d) okulla ilgili idari işler, e) katılım ödevleri, f) genel olarak okul etkinlikleri olarak sıralanmaktadır. Katılımcılar, yukarıda adı geçen altı alandan her biri için, üç temel soruya yanıt vermektedirler. Birinci soru, bireylerin ilgili akademik görevlerini ne sıklıkta ertelediklerini ölçmeye yöneliktir (Aşağıdaki konularda ne dereceye kadar erteleme davranışı gösterirsiniz?). İkinci soru, bireylerin akademik görevlerini erteleme yaratacağı problemin derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır (Aşağıdaki konularda erteleme yoluna gitmeniz size ne ölçüde problem yaratır?). Son soru ise, bireylerin var olan erteleme davranışlarını ne ölçüde azaltmak istediklerini belirlemeye yöneliktir (Aşağıdaki konularda erteleme eğiliminizi ne ölçüde azaltmak istersiniz?). EDDÖ-Ö'nün ilk bölümünde adı geçen altı akademik alana yönelik sorulan 3 sorudan sadece ilk iki soruya verilen yanıtlar puanlanmakta ve 12 ile 60 arasında değişen toplam puan elde edilmektedir.

EDDÖ-Ö'nün ikinci bölümünde ise, katılımcıların erteleme davranışlarının nedenlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öncelikle bir öğrencinin dönem ödevini yazmayı ertelediğine ilişkin bir senaryo verilmekte ve bu

senaryo kapsamında öğrencilerin erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemeleri istenmektedir. Ölçekte yer alan nedenler a) değerlendirilme kaygısı, b) mükemmeliyetçilik, c) karar vermede zorluk, ç) bağımlılık ve yardım arayışı, d) görevden caydırıcılık ve düşük engellenme toleransı, e) düşük özgüven, f) tembellik, g) çekingenlik, h) başarı korkusu, ı) yenik hissetme eğilimi ve zayıf zaman yönetimi ve i) kontrole karşı direnç, j) risk alma ve k) akran etkisi olarak belirtilmektedir. EDDÖ-Ö'de, her bir nedeni konu alan 2 madde olmak üzere toplam 26 madde yer almakta ve katılımcılar, sunulan senaryo kapsamında yer alan her bir ifadenin kendilerinin erteleme davranışlarını ne ölçüde yansıttığını 5'li Likert tipi ölçek üzerinde (1= Hiç yansıtmıyor; 5= Tamamıyla yansıtıyor) değerlendirmektedirler.

Orijinal EDDÖ-Ö'nün benzer ölçekler geçerliğine yönelik çalışmalarda EDDÖ-Ö'nün kaygı ile .13 düzeyinde anlamlı düzeyde korelasyon gösterdiği belirtilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Diğer bir çalışmada ise, EDDÖ-Ö ile kararsızlık (.32), depresyon (.27) ve gerçekçi olmayan düşünceler (.20) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988). Diğer yandan, EDDÖ-Ö'nün I. Bölümü'nden elde edilen toplam puanlarla öğrencilerin genel not ortalamaları arasında ise -.22 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Buna ek olarak, Solomon ve Rothblum (1984), orijinal EDDÖ-Ö'nün test tekrar test güvenilirlik katsayısını .74, ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısını ise .75 olarak bildirmişlerdir. Ferrari (1989) ise, ölçeğin birinci ve ikinci bölümüne yönelik olarak Cronbach Alpha katsayılarını sırasıyla .75 ve .70 olarak rapor ederken, ölçeğin 6 hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayılarını da sırasıyla .74 ve .65 olarak

belirlemiştir. Özer (2005) ise, ölçeğin içtutarlık katsayısını .86 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada, EDDÖ-Ö'nün sadece birinci bölümünden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

II.2.3. Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği (AYSÖ)

Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği (AYSÖ), 1987 yılında Peterson ve Barrett tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, Türkçe uyarlama çalışmaları ise Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. AYSÖ, altısı olumlu diğer altısı ise olumsuz olan toplam 12 hipotetik akademik olayı betimlemektedir. Katılımcılar, betimlenen her bir akademik olayın temel nedenini belirtmekte ve her bir hipotetik durumun iyimserlik ve kötümserlik boyutunu temel alan 7'li Likert tipi derecelendirme üzerinden kendilerini değerlendirmektedirler. Kötümserlik yükleme stili, içsel, kararlı ve global durumlar olarak adlandırılan üç alt-boyut tarafından, iyimserlik yükleme stili ise dışsal, kararsız ve özel dereceler olarak adlandırılan farklı üç alt-boyut tarafından temsil edilmektedir. AYSÖ'den alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan ise 7 olup, alınan yüksek puanlar kötümserlik yükleme stiline, düşük puanlar ise iyimserlik yükleme stiline işaret etmektedir.

Peterson ve Barret (1987), ölçeğin Cronbach Alfa iç güvenilirlik katsayısını .87 olarak belirtmişlerdir. Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise AYSÖ'nün iç tutarlılık katsayısı Türk öğrenciler için .78, İngiliz öğrenciler için .80 ve her iki grubun toplamı için .72 olarak belirlenmiştir.

II.2.4. Akademik Güdülenme leği (AG)

Akademik Güdülenme leği (AG), 2004 yılında Bozanoğlu tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dr. Elde edilen puanın ykseklıği, akademik güdülenmenin ykseklığine işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır.

AG'nn yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin *kendini aşma*, *bilgiyi kullanma* ve *keşif* olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenirliği üzerine yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

II.2.5. Akademik zyeterlik leği (A)

Akademik zyeterlik leği, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiştir. A'nn Türkçe'ye uyarlaması ise Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, akademik zyeterlik için anlamlı bir yapı gösteren ve 4'l Likert Tipi (1=Bana tamamen uyuyor, 4=Bana hiç uymuyor) derecelendirilen toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en

düşük puan 7 ve en yüksek puan 28'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, özyeterliğin yüksekliğine işaret etmektedir.

Orijinal AÖÖ'nün benzer ölçekler geçerliği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Performans Korkusu Ölçeği temel ölçüt alınarak yapılmış ve adı geçen ölçeklerin AÖÖ ile arasındaki korelasyonlar sırasıyla .37 ve -.49 olarak belirlenmiştir (Jerusalem ve Schwarzer, 1981). AÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlama sürecinde Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışmalarında ise ölçeğin tek boyutlu olduğu ve faktör yüklerinin .500 ile .829 arasında değiştiği bildirilmektedir. AÖÖ'nün benzer ölçekler geçerliği de Benlik Saygısı Ölçeği ölçüt alınarak aynı araştırmacılar tarafından yapılmış ve adı geçen iki ölçek puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.435$, $p<.01$). Bununla birlikte, Jerusalem ve Schwarzer (1981) orijinal AÖÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .87, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .79 olarak tespit etmişlerdir.

II.3. İşlem

Araştırma verileri, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Nisan-Mayıs aylarında Mersin Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin, ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bu çalışmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Uygulama öncesinde, öncelikle Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nden (Ek.1), sonrasında ise ilgili bölüm başkanlıklarından ve uygulamanın yapıldığı ders saatlerindeki sorumlu öğretim elemanlarından gerekli izinler alınmıştır. Uygulama

sürecinde, öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler açıklanmıştır. Uygulamalar, yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür.

II.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemleri yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 13. programı (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle çoklu regresyon analizi sayıtlıları incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle tüm ölçeklerde puanların normal dağılıp dağılmadığı, ardından da yordayıcı değişkenlerle (akademik yüklenme stilleri, akademik özyeterlik ve akademik güdülenme) yordanan değişken (akademik erteleme düzeyi) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Sonrasında, Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordayıp yordamadığını kontrol etmek için çoklu regresyon analizi ve adı geçen değişkenlerin akademik erteleme eğilimini yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla da adımsal (stepwise) regresyon analizi toplam örneklem ile kız ve erkek örneklem grupları için ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularının test edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Verilerin analizinde, öncelikle çoklu regresyon analizi sayıtları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal bir dağılım gösterdiği ve yordayıcı değişkenlerle (akademik yükleme stilleri, akademik özyeterlik ve akademik güdülenme) yordanan değişken (akademik erteleme düzeyi) arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu görülmüştür. Sonrasında, Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve çoklu regresyon analizi ve adımsal (stepwise) regresyon analizi toplam örneklem ile kız ve erkek örneklem gruplarına yönelik olarak ayrı ayrı yapılmıştır. Dolayısıyla bu bölümde, çoklu regresyon analizi ve adımsal (stepwise) regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular toplam örneklem ile, kız ve erkek örneklem grupları için ayrı ayrı verilmektedir.

III.1. Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları

Toplam örnekleme oluşturan 763 üniversite öğrencisi için yordanan değişken akademik erteleme ile yordayıcı değişkenler (akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.
Toplam Örneklem İçin Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4
1. Akademik Erteleme	-			
2. Akademik Yükleme Stilleri	.16**	-		
3. Akademik Güdülenme	-.25**	-.05	-	
4. Akademik Özyeterlik	-.22**	-.14**	.37**	-
Aritmetik ortalama	35.65	3.75	69.87	20.16
Ss	5.55	.63	11.49	3.67
α	.63	.81	.88	.77

* p<.05 ** p<.001

Tablo 2’de görüldüğü gibi, toplam örneklemin akademik erteleme eğilimleri ile akademik yükleme stilleri ($r = .16$, $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ($r = -.25$, $p<.001$) ve akademik özyeterlik puanları ($r = -.22$, $p<.001$) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin akademik işlerine yönelik bakış açıları daha iyimser oldukça, akademik erteleme davranışı eğilimleri de azalmaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik özyeterlikleri arttıkça, yine akademik erteleme davranışı eğilimlerinin azaldığı görülmektedir. Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ($r = .37$, $p<.001$) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif, akademik özyeterlik ile akademik yükleme stilleri ($r = -.14$, $p<.001$) arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, akademik yükleme stilleri ile akademik güdülenme arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Toplam örneklemin akademik erteleme puanlarının yordayıcı değişkenler olan akademik yükleme stilleri, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik ile ilişkisi çoklu regresyon analizi yoluyla test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH _B	β	t	p
Sabit	41.797	1.870	-	22.355	.000
Akademik Güdülenme	-.093	.018	-.193	-5.190	.000
Akademik Yükleme Stilleri	1.152	.305	.132	3.779	.000
Akademik Özyeterlik	-.197	.057	-.130	-3.481	.001

$R^2 = .097$; $F_{(3-759)} = 27.241$, $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde, toplam örneklem bazında akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(3-759)} = 27.241$, $p < .001$). Bu sonuca göre, tüm bağımsız değişkenler, ortak olarak öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin %10'unu açıklamaktadır.

Aynı zamanda, çalışmanın verileri, tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisinin yanı sıra, her bir değişkenin bireysel etkisini de gözlemlemeye olanak sağlayan adımsal (stepwise) regresyon (Tabachnick ve Fidell, 2001) yöntemi kullanılarak da test edilmiştir ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F	p
1	Sabit	43.996	1.202	-	36.603	.000	.247	.061	49.497	.000
	Güdülenme	-.119	.017	-.247	-7.035	.000				
2	Sabit	38.911	1.688	-	23.052	.000	.288	.083	34.303	.000
	Güdülenme	-.116	.017	-.240	-6.912	.000				
	Yükleme Stilleri	1.292	.304	.148	4.243	.000				
3	Sabit	41.797	1.870	-	22.355	.000	.312	.097	27.241	.000
	Güdülenme	-.093	.018	-.193	-5.190	.000				
	Yükleme Stilleri	1.152	.305	.132	3.779	.000				
	Özyeterlik	-.197	.057	-.130	-3.481	.001				

Tablo 4'te belirtildiği üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, sırasıyla akademik güdülenme ($\beta = -.193$), akademik yüklenme stilleri ($\beta = .132$) ve akademik özyeterlik ($\beta = -.130$) değişkenleri, üniversite öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ($F_{(3-759)} = 27.241$, $p < .001$). Elde edilen sonuca göre, analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, akademik güdülenme, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 6.1'ini yordamaktadır. Akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri değişkeni ile birlikte toplam varyansın % 8.3'ünü açıklamaktadır. Akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik değişkenleri ortak olarak akademik erteleme davranışı puanlarının %10'unu açıklamaktadır ($R = .312$, $R^2 = .097$).

III.2. Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yüklenme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları

Erkek örneklem grubunu oluşturan 363 erkek öğrenci için yordanan değişken akademik erteleme ile yordayıcı değişkenler (akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.
Erkek Örneklem Grubu için Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4
1. Akademik Erteleme	-			
2. Akademik Yükleme Stilleri	.15**	-		
3. Akademik Güdülenme	-.23**	.04	-	
4. Akademik Özyeterlik	-.23**	-.10*	.36**	-
Aritmetik ortalama	35.29	3.76	69.30	20.65
Ss	5.84	.64	11.80	3.65
α	.66	.81	.87	.75

* p<.05 ** p<.001

Tablo 5'te görüldüğü gibi, toplam örneklemden elde edilen bulgulara paralel bulgular erkek örneklem grubu için de ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile akademik yükleme stilleri ($r = .15$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ($r = -.23$, $p < .001$) ve akademik özyeterlik puanları ($r = -.23$, $p < .001$) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ($r = .36$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanırken, akademik güdülenme ile akademik yükleme stilleri arasından anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Diğer yandan, akademik özyeterlik ile akademik yükleme stilleri ($r = -.10$, $p < .005$) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Erkek örneklem grubunun akademik yükleme stilleri, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik puanlarının akademik erteleme puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6.
Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH _B	β	t	p
Sabit	41.559	2.743	-	15.150	.000
Akademik Güdülenme	-.088	.027	-.178	-3.306	.001
Akademik Yükleme Stilleri	1.307	.457	.144	2.860	.004
Akademik Özyeterlik	-.246	.086	-.154	-2.852	.005

R= 314; R²= .098; F₍₃₋₃₅₉₎= 13.062, p< .001

Tablo 6 incelendiğinde, akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik değişkenlerinin, erkek üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(3-359)} = 13.062$, $p < .001$). Bu modele göre tüm bağımsız değişkenler, ortak olarak erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin ortalama %10'unu açıklamaktadır.

Akademik yükleme stilleri, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik değişkenlerinin erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla uygulanan adımsal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.
Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F	p
1	Sabit	42.952	1.717	-	25.018	.000	.232	.054	20.513	.000
	Özyeterlik	-.371	.082	-.232	-4.529	.000				
2	Sabit	46.703	2.092	-	22.325	.000	.279	.078	15.200	.000
	Özyeterlik	-.276	.087	-.173	-3.192	.002				
3	Güdülenme	-.082	.027	-.166	-3.067	.002	.314	.098	13.062	.000
	Sabit	41.559	2.743	-	15.150	.000				
	Özyeterlik	-.246	.086	-.154	-2.852	.005				
	Güdülenme	-.088	.027	-.178	-3.306	.001				
	Yükleme Stilleri	1.307	.457	.144	2.860	.004				

Tablo 7'ye göre, standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, sırasıyla akademik özyeterlik ($\beta = -.154$), akademik güdülenme ($\beta = -.178$) ve

akademik yükleme stilleri ($\beta = .144$) değişkenleri öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ($F_{(3-359)} = 13.062$, $p < .001$). Elde edilen sonuca göre, akademik özyeterlik, erkek öğrencilerin akademik erteleme puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 5.4'ünü yordamaktadır. Akademik özyeterlik, akademik güdülenme değişkeni ile birlikte ise toplam varyansın % 7.8'ini açıklamaktadır. Akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve akademik yükleme stilleri değişkenleri ortak olarak akademik erteleme davranışı puanlarının %10'unu açıklamaktadır ($R = .314$, $R^2 = .098$).

III.3. Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları

Kız örneklem grubunu oluşturan 400 kız öğrenci için yordanan değişken akademik erteleme ile yordayıcı değişkenler (akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik) arasındaki pearson korelasyon katsayıları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.
Kız Örneklem Grubu için Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4
1. Akademik Erteleme	-			
2. Akademik Yükleme Stilleri	.17**	-		
3. Akademik Güdülenme	-.28**	-.12*	-	
4. Akademik Özyeterlik	-.20**	-.18**	.41**	-
Aritmetik ortalama	35.97	3.75	70.40	19.71
Ss	5.26	.62	11.19	3.64
α	.61	.81	.88	.78

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tablo 8 incelendiğinde, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri ($r = .17, p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ($r = -.28, p < .001$) ve akademik özyeterlik puanları ($r = -.20, p < .001$) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, diğer iki örneklem grubuna ait bulgularla örtüşmektedir. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ($r = .41, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Akademik güdülenme ile akademik yüklenme stilleri arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Diğer yandan, akademik özyeterlik ile akademik yüklenme stilleri ($r = -.18, p < .001$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken, yine akademik güdülenme ile akademik yüklenme stilleri ($r = -.12, p < .005$) arasında da negatif ve anlamlı (toplam ve erkek örneklem grubunun aksine) bir ilişki saptanmıştır.

Kız örneklem grubunun akademik erteleme puanlarının yordayıcı değişkenler olan akademik yüklenme stilleri, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik ile ilişkisi de çoklu regresyon analizi yoluyla test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9.

Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yüklenme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH _B	β	t	p
Sabit	41.973	2.567	-	16.351	.000
Akademik Güdülenme	-.107	.025	-.227	-4.339	.000
Akademik Yüklenme Stilleri	1.034	.409	.123	2.526	.012
Akademik Özyeterlik	-.121	.076	-.084	-1.586	.113

$R = .315$; $R^2 = .099$; $F_{(3-396)} = 14.562, p < .001$

Tablo 9 incelendiğinde, kız öğrenciler için erkek örneklem grubu ve toplam örneklemden elde edilen bulgulardan daha farklı bir bulgu ortaya çıktığı görülmektedir. Bu

bulgulara göre, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı saptanırken, toplam örneklem ve erkek örneklem grubu için elde edilenden sonuçlardan farklı olarak, akademik özyeterliğin kız öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordamadığı görülmektedir ($F_{(2-297)} = 20.506$, $p < .001$). Kız öğrencilere yönelik elde edilen bu sonuca göre, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stilleri birlikte akademik erteleme davranışının % 9'unu açıklamaktadır.

Akademik yüklenme stilleri, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik değişkenlerinin kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla uygulanan adımsal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yüklenme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F	p
1	Sabit	45.098	1.614	-	27.938	.000	.276	.076	32.749	.000
	Güdülenme	-.130	.023	-.276	-5.723	.000				
2	Sabit	40.319	2.350	-	17.155	.000	.306	.094	20.506	.000
	Güdülenme	-.122	.023	-.259	-5.380	.000				
	Yüklenme Stilleri	1.127	.406	.134	2.777	.006				

Elde edilen sonuçlara göre, standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, sırasıyla akademik güdülenme ($\beta = -.259$) ve akademik yüklenme stilleri ($\beta = .134$) değişkenleri öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ($F_{(2-397)} = 20.506$, $p < .001$). Elde edilen sonuca göre, analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, akademik güdülenme, kız öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek

başına toplam varyansının %7.6'sını yordamaktadır. Akademik güdülenme ve akademik yükleme stilleri değişkenleri ortak olarak toplam varyansın % 9.4'ünü açıklamaktadır. ($R = .306$, $R^2 = .094$).

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında elde edilen bulguların tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

IV.1. Toplam Örneklem İçin Akademik Erteleme Puanlarını Yordayan Değişkenler

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin ne derecede yordadığını incelemektir. Sonuçlara göre, toplam örneklem grubu dikkate alındığında, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stilleri değişkenleri birlikte akademik erteleme davranışının %10'unu açıklamaktadır.

Toplam örneklem grubu için akademik güdülenme, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini en güçlü açıklayan değişken olarak belirlenmiştir. Bulgular, üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri artarken akademik erteleme davranışlarının azaldığı yönündedir. Klassen ve diğ. (2008) erteleme davranışının güdülenme karşısı bir olgu olduğunu ileri sürmekte, akademik erteleme davranışı ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Senecal, Julien ve Guay (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik güdülenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş ve güdülenme düzeyi düşük olan bireylerin

daha fazla erteleme davranışı eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Díaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008; Lee, 2005; Brownlow ve Reasinger, 2000; Tuckman, 1998; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995 ve Tuckman ve Sexton, 1989). Bu çalışmanın toplam örneklem üzerindeki bulguları da, yukarıda adı geçen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin yapacakları işe yönelik güdülenme düzeylerinin yüksek olması, bu öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha net olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, akademik görevlerine yönelik olarak ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini bilmekte ve ellerindeki işleri bitirmeye olan isteklilikleri de yüksek olmaktadır. Bu nedenle, güdülenme düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin akademik işlerine yönelik erteleme davranışını daha az göstermeleri beklenen bir durum olmaktadır.

Bulgular incelendiğinde, toplam örneklem için akademik erteleme davranışını yordayan diğer bir değişkenin akademik özyeterlik olduğu görülmektedir. Bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin akademik anlamda genel özyeterlikleri arttıkça akademik erteleme davranışı eğilimlerinde de bir azalma olmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme ile özyeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Seo, 2008; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Steel, 2007; Wolters, 2003; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Tuckman ve Sexton, 1992; Tuckman, 1991). Ferrari, Parker ve Ware (1992). Benzer şekilde, akademik erteleme davranışı ile akademik özyeterlik arasında negatif bir anlamlı ilişki belirleyen çalışmalar (Aydoğan, 2008; Lamba, 1999) da

bulunmaktadır. Bu çalışmanın toplam örneklem üzerindeki bulguları da, yine yukarıda adı geçen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Bandura (1986), bireyde yeterli düzeyde yetenek ve güdülenme olduğu takdirde, bireyin göreve başlama ve görevi devam ettirme konusunda kararlılık göstereceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik görev ve etkinlikleri anlamında kendilerini yeterli ve yetkin görmeleri, bireysel akademik işlerine yönelik gerçekçi beklentiler içinde olmalarına ve akademik yaşantı içinde yüksek güdülenme içinde olmalarına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak da, öğrencilerin akademik erteleme davranışı eğilimlerinin azalması öngörülebilir bir durum olmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da bu yaklaşımı destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları, akademik yüklenme stillerinin de, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bulgular dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin akademik çalışmaları konusunda iyimser bir bakış açısına sahip olmaları (dışsal, durağan olmayan ve spesifik yüklenme stili göstermeleri), bu öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini de azaltmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik olarak olumsuz bir durumla karşılaşan öğrenciler, bu durumun nedenini kendi kişilik özellikleri yerine çevresel nedenlere yükliyorlarsa (dışsal), bu olumsuzluğa neden olan durumu kısa süreli ve geçici bir durum olarak görüyorlarsa (durağan olmayan) ve bu olumsuzluğun sadece içinde buldukları akademik durumu olumsuz etkilediğini ama yaşantılarındaki diğer şeyleri etkilemediğini düşünüyorlarsa (spesifik), bu öğrencilerin iyimser bir bakış açısına sahip oldukları ve dolayısıyla da daha düşük düzeyde erteleme davranışı eğilimi sergiledikleri söylenebilir.

Kısaca, bakış açısı iyimser olan bir bireyin yapacağı işe yönelik istekliliğinin daha fazla olacağı, dolayısıyla bu bireylerin erteleme davranışları eğiliminin daha düşük olacağı değerlendirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme ve akademik yüklenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ender sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Solomon, Rothblum ve Murakami (1986), yüksek akademik erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin düşük erteleme davranışı eğiliminde olan bireylere göre başarılarını daha fazla dışsal ve durağan olmayan faktörlere yüklediklerini ifade etmektedirler. Bu araştırmanın bulguları, Solomon, Rothblum ve Murakami'nin (1986) çalışmalarını destekler niteliktedir. Diğer yandan LaForge (2008), bu araştırma bulgularının tam tersi bir sonuç elde ederek, içsel yüklenme stiline sahip bireylerin dışsal yüklenme stiline sahip bireylere göre daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi içerisinde olduklarını rapor etmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında ve toplam örneklem grubu için elde edilen bulgular ışığında, akademik görev ve sorumlulukları konusunda yüksek akademik güdülenme ve özyeterlik inancına sahip olduklarında ve aynı zamanda akademik çalışmalarına yönelik iyimser bir bakış açısı sergilediklerinde, üniversite öğrencilerinin (düşük oranlarda da olsa) daha az akademik erteleme davranışı gösterebilecekleri öngörülmektedir. Diğer yandan, bu çalışmada yapısal eşitlik modelinde olduğu gibi yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkilerinin yanı sıra bu değişkenlerin birbiri üzerindeki etkilerine yönelik bir bulgu elde edilememiştir. Buna rağmen, kuramsal olarak (yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonlar dikkate

alındığında), üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlikleri arttıkça akademik görev ve sorumluluklarına yönelik güdülenmelerinin de arttığı söylenebilir. Bu öğrencilerin akademik süreçlere yönelik daha iyimser olmalarının da etkisiyle üniversite yaşamlarında daha düşük bir erteleme eğilimi sergileyecekleri sonucuna ulaşmak olası görülmektedir.

IV.2. Erkek ve Kız Öğrenciler İçin Akademik Erteleme Puanlarını Yordayan Değişkenler

Erkek öğrencilere yönelik yapılan çoklu ve adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, sırasıyla akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin hep birlikte bu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının % 10'unu anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Bu bulgular, toplam örneklemden elde edilen bulgularla genel olarak paralellik göstermekle birlikte, erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişkenin, toplam örneklemden farklı olarak, akademik özyeterlik inancı olduğu saptanmıştır. Buna göre, toplam örneklem grubunda olduğu gibi, erkek öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik özyeterlik inançları arttıkça, akademik işleri erteleme davranışlarının da azaldığı görülmektedir. Benzer şekilde yine, akademik güdülenmeleri yüksek olan ve akademik görev ve sorumluluklarına iyimserlikle yaklaşan erkek öğrencilerin akademik işleri erteleme eğilimleri de azalmaktadır.

Kız öğrencilere yönelik yapılan çoklu ve adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre ise, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Toplam ve erkek örneklem grupları için elde edilenden sonuçlardan farklı olarak, akademik özyeterliğin kız öğrenciler için

akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Bulgulara göre akademik güdülenme, kız öğrencilerde akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişken olup, akademik güdülenme ile akademik yükleme stilleri birlikte kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin %9'unu açıklamaktadırlar. Sonuç olarak, diğer örneklem gruplarında olduğu gibi akademik görev ve sorumluluklarına yönelik güdülenme düzeyleri arttığında ve akademik etkinliklerine yönelik olarak daha iyimser bir bakış açısı sergilediklerinde, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde de bir azalma görülmektedir.

Bunların yanı sıra, bu çalışmadaki en önemli bulgulardan biri, özyeterlik inancının erkeklerin erteleme eğilimi üzerine yüksek ve anlamlı bir yordama gücü bulunurken, kız öğrencilerde akademik özyeterlik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasıdır. Bu durumun en belirgin nedeni olarak, cinsiyete göre özyeterliğin bazı karıştırıcı durumların etkisi altında kaldığı söylenebilir (Schunk ve Pajares, 2001). Erkek ve kızların özyeterliği ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarına yönelik farklı tutumlar sergileme eğiliminde oldukları belirtilmekte ve yapılan çalışmalarda erkeklerin bu tip ölçme araçlarına kendi özyeterliklerini daha yüksekte algılayarak yaklaştıkları, kızların ise daha orta düzeyde bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilmektedir (Wingfield ve diğ., aktaran Schunk ve Pajares, 2001). Bu durumun, bu çalışmadaki kız ve erkek örneklem grubu için de söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Kız ev erkek öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarının aritmetik ortalaması karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin puanlarının ($X=20.65$, $Ss=3.65$), kız öğrencilerden ($X= 19.71$, $Ss=3.64$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumu daha aydınlatıcı kılmak için yapılan bağımsız örneklem grupları için t-test analizi sonuçları da sunulan görüşü doğrular nitelikte

olup, bu çalışmadaki erkek öğrencilerin özyeterlik puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(761)}=3.764$, $p<.01$).

Bu konudaki farklı bir yaklaşım ise, sosyal, kişilik ve akademik boyutlardaki değişkenler arasında ortaya çıkan cinsiyet farklılığının, cinsiyetlerin kendine özgü nitelikleri kadar özellikle akademik ve mesleki konularda daha çok cinsiyet yönelimlerinden (cinsiyete özgü olduğu varsayılan klişeleşmiş inanç ya da önyargılardan) kaynaklandığının vurgulanmasına yöneliktir (Schunk ve Pajares, 2001). Sonuç olarak, toplumsal açıdan bakıldığında, erkek egemen kültürlerde başarılı olma misyonu daha çok erkeğe yüklenmiştir. Dolayısıyla, erkeklerin kendilerini özellikle akademik ve mesleki alanlarda yetkin görmeleri toplum tarafından da beklenen bir durumdur. Bu süreçte erkek öğrencilerin akademik özyeterlik konusunda kızlara göre kendilerini daha olumlu bir tutum içinde göstermeleri olası bir durum olarak görülebilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının genel bir özeti verilmektedir. Ardından, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Toplam örneklemden elde edilen bulgulara göre, sırasıyla akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik inancı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar. Buna göre, toplam örneklemden elde edilen öğrencilerin akademik işlerine yönelik bakış açıları daha iyimser oldukça, akademik erteleme davranışlarında azalma görülmektedir. Benzer şekilde, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinde bir artma olduğunda, yine üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları azalmaktadır.

Erkek örneklem grubundan elde edilen bulgulara göre ise, sırasıyla akademik özyeterlik inancı, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stilleri, erkek öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar. Erkek örneklem grubundan elde edilen bulgular, toplam örneklemden elde edilen bulgularla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu iki örneklem grubu arasındaki tek fark, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordama güçleri dikkate alındığında, ilgili yordayıcı değişkenlerin sıralanmasında oluşmaktadır.

Kız örneklemeden elde edilen bulgular dikkate alındığında ise, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin, kız öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordadıkları gözlenmektedir. Diğer yandan, toplam ve erkek örneklem grubundan elde edilen bulguların aksine, akademik özyeterliğin kız öğrencilerin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamadığı bulgulanmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nde çalışan uzmanların en önemli sorumluluk ve görevlerinden biri, üniversite öğrencilerinin akademik olarak kendilerini en üst düzeyde geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Bu bakış açısıyla, adı geçen merkezlerde çalışan uzmanların, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmak adına gelişimsel ve önleyici çalışmalar geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları da dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerini artırıcı, akademik özyeterlik inançlarını destekleyici ve bu öğrencilere iyimser bir bakış açısı kazandıracak çeşitli grup rehberliği etkinlikleri düzenlenebilir.

Üniversite yaşamına ilk adımını atan öğrenciler, burada liseden getirdikleri çalışma alışkanlıklarını başarılı olabilmek adına değiştirmek durumundadırlar. Çünkü üniversite yaşamı, öğrencilere lise döneminden daha fazla akademik ve sosyal sorumluluk ve görev yüklemektedir. Bu süreçte, üniversite yaşamının gerekliliklerini yerine getiremeyip erteleme davranışı gösteren ve sonuçta akademik işlerde başarısız olan öğrencilere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin akademik güdülenmelerinin azalması, özyeterlik inançlarının örselenmesi ve sonuçta akademik süreçlere yönelik karamsar bir bakış açıları kazanmaları oldukça olası görülmektedir. Bu döngünün ortadan

kaldırılabilmesi konusunda, üniversite PDR merkezleri tarafından öğrencilerin üniversiteye yönelik akademik uyumlarını kolaylaştırıcı çeşitli oryantasyon etkinlikleri düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik gelişimlerini artırmayı ve akademik erteleme eğilimlerini azaltmayı hedef alan çeşitli grupla psikolojik danışma hizmetleri verilebilir. Aynı zamanda, sıklıkla akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin üniversitelerdeki akademik danışmanların da işbirliği ile belirlenmesi ve bu öğrencilerin kısa süreli ve çözüm odaklı bireysel psikolojik danışma etkinlikleriyle desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde, akademik alanda karşılaştıkları güçlüklerin çözümünde öğrencilere destek olmak ve tüm öğrencilere yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırmak amacıyla üniversitelerde birbirine benzer akademik danışmanlık sistemleri geliştirilmiştir. Dolayısıyla, özellikle öğrencilerin akademik erteleme davranışları temelinde, üniversite PDR merkezlerinin müşavirlik çalışmalarını geliştirmeleri ve akademik danışmanlarla işbirliği içinde ortak çalışmalar yürütmelerinin önemli olduğu dikkate alınmalıdır. Bu sayede, akademik danışmanlar özellikle akademik yönden sorun yaşayan öğrencilerinin akademik işlerini tamamlamalarında, bu öğrencilerin akademik güdülenmelerini ve özyeterliklerini arttırma konusunda önemli bir destek kaynağı olabilirler. Benzer şekilde, öğretim elemanları vermiş oldukları derslerde, bir model olarak, öğrencilerin erteleme davranışlarını azaltmak ve akademik güdülenmelerini arttırmak adına çeşitli sınıf yönetimi tekniklerini kullanabilirler.

Bu çalışmanın önemli bir bulgusu da, kız ve erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordayan faktörler arasında bazı farklılıklar olduğunun

belirlenmesidir. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasına yönelik geliştirilecek çalışmalarda cinsiyet farklılıkları da dikkatle ele alınmalı ve ilgili programlar buna göre düzenlenmelidir.

Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu araştırma, sadece Mersin Üniversitesinin belirli bölümlerinde öğrenim gören 763 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte, daha farklı örneklem gruplarıyla bu ve benzeri çalışmaların yürütülmesi, akademik erteleme davranışını yordayan faktörlerin gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine olanak sunabilir.

Bu çalışmada, ilgili alanyazın kapsamında, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordadığı öne sürülen sınırlı sayıda değişken (akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik) üzerinde çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan farklı değişkenlerle (kaygı, depresyon, başarısızlık korkusu, başarı korkusu, mükemmeliyetçilik, özsaygı, akademik başarı, kontrol odağı, asosyallik, stres, yaş vb.) çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada ele alınan yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiler de göz önüne alındığında, ilgili alanyazın doğrultusunda, yapısal eşitlik modeli gibi yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkileri de dikkate alan daha kapsamlı modellerin üzerinde çalışılması, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının nedenlerinin daha kapsamlı olarak belirlenmesine katkı sunabilir.

Bu alışmada Erteleme Davranışı Değerlendirme leği, ğrenci Formu'nun sadece ilk bölümü kullanılmıştır. EDDÖ-'nn erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemeyi amaçlayan ikinci bölümü ise kullanılmamıştır. Daha sonraki çalışmalarda söz edilen ikinci bölüm de kullanılarak, niversite ğrencilerinin erteleme davranışlarının nedenleri üzerine de çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Alexander, S. E. ve Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Akaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Atiles, I., Morrill, P., Perez, A., ve Prohaska, V. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 125–134.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- LaForge, M. C. (2005). Applying explanatory style to academic procrastination. Clemson University, South Carolina, USA. Erişim Tarihi: 12 Aralık 2008, <http://abe.villanova.edu/proc2005/laforge.pdf>.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E. Ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 57-73.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beck, L. (1985). *Prediction of socially undesirable behavior: Lying, cheating, shoplifting*. Unpublished Master's Thesis. University of Massachusetts, Amherst, USA.
- Beck, B. L., Koons, S. R., ve Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3–13.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Blunt, A. (1998). *Task Aversiveness and Procrastination: A Multi-Dimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects*. Unpublished Master's Thesis. Carleton University, Ottawa, USA.
- Bond, M. J., ve Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321–329.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme leği: Geliştirilmesi, geerliği ve gvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Bridges , K. R., ve Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Person Individ*, 22 (6), 941-944.

- Brownlow, S., ve Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 15-34.
- Burka, J. B., ve Yuen. L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 16, 32-44.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. New York: Addison-Wessley.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen , N., ve Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 35–46.
- Camgöz, M. S., Tektaş, Ö. Ö., ve Metin, İ. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality*, 36, 97-114.
- Charlebois, K. J. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: an investigation of academic procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. Boston College Boston, USA.
- Chun, A. H. C., ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Clark, J. L., ve Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.

- Cohen J. R., Ferrari J. R., ve Díaz-Morales, J. F. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554–558.
- Conti, R. (2000). Competing demands and complimentary motives: Procrastination on intrinsically and extrinsically motivated summer projects. *Journal of Social Behavior, 15*, 47-61.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Damacela, L. E., Tindale, R. S., ve Balcázar, Y. (2000). Decisional and behavioral procrastination: How they relate to self-discrepancies. *Journal of Social Behavior ve Personality, 15*, 225-238.
- Day, V., Mensink, D., ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*, 120-134.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay) İstanbul: Erdemir Yayınevi.
- Effert, B. R., ve Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior ve Personality, 4*, 151-161.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. (4th ed.). New Jersey: Printice-Hall, Inc.

- Ellis, A., ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. NY: A Signet Book.
- Emmett, R. (2004). *Ağustos böceği ile karınca*. (Çev. Sara Çaşkurlu). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University, New York, USA.
- Fee, R. L., ve Tangey, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 167–18.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058.
- Ferrari, J. R. (1991). Self handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem or both. *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J.R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455–458.
- Ferrari, J.R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75–84.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673–679.
- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. *Encyclopedia of Mental Health* içinde (Cilt 3, ss. 281-287). San Diego: Academic Press.

- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185–196.
- Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic setting: an overview of students who engage in task delays. H. C. Shouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, ve J.R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* içinde (ss. 19-27). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Ferrari, J. R. ve Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, 118 (4), 529- 537.
- Ferrari, J. ve Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 135-142.
- Ferrari J. R., Doroszko E., ve Joseph N., (2005). Exploring procrastination in corporate settings: Sex, status, and settings for arousal and avoidance types. *Individual Differences Research*, 3 (2), 140-149.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., ve McCown, W. G. (Ed.) (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., ve Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 595–602.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S., Evans, L., Lecik-Michna, D. M., ve Wenger, J. M. (1998). Exploring the time preferences of procrastinators: Night or day, which is the one?. *European Journal of Personality*, 11 (3), 187-196.

- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. ve Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination. *Social Behavior and Personality*, 20 (2), 85-94.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., ve Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. J. R. Ferrari, J. A. Johnson, ve W. G. McCown (Ed.), *Procrastination and task avoidance: Theory, , and treatment* içinde (ss. 113–136). New York: Plenum Publications.
- Gallagher, R. P., Golin, A., ve Kelleher, K. (1992). The personal, career and learning skills needs of college students. *Journal of College Student Development*, 33, 301-309.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hackett, G., ve Campbell, N. K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30 (2), 203-15.
- Harriott, J. ve Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.

- Haycock, L.A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76, 317-325.
- Hess, B., Sherman, M. F., Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior ve Personality*, 15 (5), 61- 75.
- Hill, M.B., Hill, D.A., Chabot, A.E., ve Barral, J.F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262
- Janssen, T., ve Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160 (4), 436-442.
- Johnson, J. L. , ve Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., ve Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-21.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., ve Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Lamba, G. (1999). *Effect of gender-role and self-efficacy on academic procrastination in college students*. Unpublished Master's Thesis. Truman State University, Kirksville, Missouri, USA.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 474-495.
- Lay, C. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection and self-discrepancy. Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (Ed.) *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment* içinde (pp. 97-113). New York: Plenum Press. 1. baskı.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Lekich, N. (2006). *The Relationship Between Academic Motivation, Self-Esteem, And Academic Procrastination in college student*. Unpublished Masters's Thesis. Truman State University, Kirksville. Missouri, USA.
- Loebenstein, A. (1996). *The effects of subgoal setting and academic self-efficacy on procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. California School of Professional Psychology, San Diego, USA.
- McCown, W. (1986). An empirical investigation of the behaviors of procrastinators. *Social and Behavioral Science Documents*, 16, 1-89.
- McCown, W., ve Roberts, R. (1984). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper 28-94*, Radnor, PA: Integra, Inc.

- McKean, K. J. (1990). *An investigation of academic procrastination as a behavioral manifestation of learned helplessness*. Unpublished Doctoral Dissertation. Seton Hall University, New Jersey, USA.
- McKean, K. J. (1994). Academic helplessness: Applying learned helplessness theory to undergraduates who give up when faced with academic setbacks. *College Student Journal*, 28, 456-462.
- McKean, K. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 128 (2), 177-183.
- Meyer, Cheryl L. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behavior ve Personality*, 15 (5), 87-103
- Milgram, N., ve Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Milgram, N., ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Milgram, N. A., ve Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 345–361.
- Milgram, N., Batori, G., ve Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487-500.

- Milgram, N., Marshevsky, S., ve Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, *129*, 145–155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, *25* (2), 297-316.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Houston, Houston, USA.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15* (5), 103–109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, *29* (1), 3-19.
- Orpen, C. (1998), The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminister Studies in Education*, *21*, 73-75.
- Owens, A. M., ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, *12* (4), 869-887.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türküm, A. S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik PDR hizmetleri. Özyürek, R., Owen Korkut, F., ve Owen D. (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik*

(*meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*) içinde (ss. 201-219). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Paludi, M.A., ve Frankell-Hauser, J. (1986). An idiographic approach to the study of women's achievement striving. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 89-100.

Pintrich, P. R., ve Schunk, D. (2002). (2nd ed.) *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N J: Merrill Prentice Hall.

Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures*. Unpublished Doctoral Dissertation. Hofstra University, New York, USA.

Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I., ve Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 125- 135.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 387-394.

Saddler, C. D., ve Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.

Saddler, C. D., ve Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.

Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6 (3), 225-236.

- Schouwenburg, H. C., ve Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18 (4), 481–490.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2001). The Development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Ed.), *Development of Achievement Motivation* içinde (ss.15-31). San Diego: Academic Press.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Semb, G., Glick, D. M., ve Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6 (1), 23-25.
- Senécal, C., ve Guay, F. (2000). Procrastination in job-seeking: An analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 267-283.
- Senecal, C., Julien, E., ve Guay, F., (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44, 29-42.
- Solomon, L. J., ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

- Steel, P. D. G. (2002). *A measurement and nature of procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Sweitzer, N. G. (1999). *Fiddle-dee-dee, i'll think about it tomorrow: Overcoming academic procrastination in higher education*. Unpublished Master's Thesis. Biola University, Southern California, USA.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tice, D. M., ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tracy, B. (2002). *Ye o kurbağayı*. (Çev. Suat Ertüzün). İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Education and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tuckman, B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal of Experimental Education*, 66, 141-147.
- Tuckman, B. W., ve Sexton, T. L. (1992). Self-Believers Are Self-Motivated; Self-Doubters Are Not. *Personality and Individual Differences*, 13, 425-428.
- Vallerand, R., ve Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education ve Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- Van Eerde, W. (2003) Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137, 421- 435.
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Southern University, Texas, USA.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179-187.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

EKLER



EK 1

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.MEÜ.0.70.03.00/345/4078
Konu : Uygulama Okulları

17/103/2009

MEÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

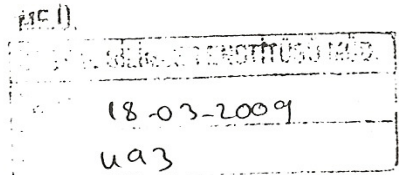
İlgi : 12.03.2009 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.41.00.00/480 sayılı yazı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ile bildirilen, Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık) Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Arş. Gör. Sinem Evin AKBAY'ın "Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü" konulu tez çalışmasını ekteki dilekçede belirtilen Fakültelerin ilgili bölümlerindeki öğrencilerle yürütme isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. ~~Cürol~~ EMEKDAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ :
Dilekçe (1 sayfa)

DAĞITIM :
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığına
Mühendislik Fakültesi Dekanlığına
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü (Ek konulmadı)



EK- 2

Bu araştırma yüksek lisans tez çalışması adına yürütülmektedir. Araştırmanın amacı; Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak adına bir ön çalışma yapmaktır. Araştırma beş kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım sizin kişisel bilgileriniz, ikinci kısımda sizin erteleme davranışını ne ölçüde kullandığınızı ölçen bir ölçme aracı, üçüncü kısımda akademik yaşamınızda başınıza gelebilecek bir takım olumsuz olaylara bakış açınızı ölçen bir ölçme aracı, dördüncü kısımda sizin akademik olarak yeterliliğinize ilişkin inancınızı ölçen bir ölçme aracı ve son olarak beşinci kısımda da sizin akademik işlerinize ne kadar motive olduğunuzu ölçen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarında sorulan sorulara gerçek düşüncelerinizi yazmanız araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle sorulara eksiksiz ve samimi cevaplar vermenizi rica ederim. Vereceğiniz cevaplar hiçbir amaçla başka araştırmalarda kullanılmayacaktır ve bireysel bir değerlendirme yapılmayacağından isim yazmanıza gerek yoktur.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sinem Evin AKBAY

Mersin Üniversitesi

Eğitim Bilimleri/ Psikolojik Danışma ve Rehberlik

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- a. Cinsiyetiniz : K () E ()
- b. Yaşınız : ____
- c. Bölümünüz : _____
- d. Kaçınıcı sınıfsınız? : ____
- e. Kaç yıldır Mersin Üniversitesi'ndesiniz? : ____
- f. Genel akademik not ortalamanız: _____
- g. Hangi lise mezunusunuz?
- Anadolu Lisesi ()
- Düz Lise ()
- Meslek Lisesi ()
- Kolej ()
- Anadolu Meslek Lisesi ()
- Anadolu Öğretmen Lisesi ()
- Diğer (Lütfen Belirtiniz) _____

EK- 3

EDDÖ-Ö

Aşağıda, öğrenim hayatınızda sıklıkla yaptığınız etkinliklerde, erteleme davranışını ne ölçüde kullandığınızı ölçmeyi amaçlayan birtakım ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra öncelikle, **erteleme davranışını ne ölçüde kullandığınızı**, daha sonra **bu davranışınızın size ne ölçüde problem yarattığını** ve son olarak **ertelediğiniz bu davranışları ne ölçüde azaltmak istediğinizi** ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Aşağıdaki konularda ne dereceye kadar erteleme davranışı gösterirsiniz? KONULAR	Hiçbir zaman ertelemem	Ertelemem	Bazen ertelerim, bazen ertelemem	Ertelemem	Her zaman ertelerim
1. Dönem Ödevi Hazırlama					
2. Sınavlara Hazırlanma					
3. Haftalık Okuma Ödevlerini Tamamlama					
4. Okulla İlgili İdari İşler (Derslere kayıt yapma, kimlik belgesi alma vb.)					
5. Katılım Görevleri (Derslere katılma, akademik danışmanınızla görüşme vb.)					
6. Genel Olarak Okul Etkinlikleri (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlikler vb.)					

Aşağıdaki konularda erteleme yoluna gitmeniz size ne ölçüde problem yaratır? KONULAR	Hiç problem yaratmaz	Problem yaratmaz	Bazen problem yaratır, bazen yaratmaz	Problem yaratır	Her zaman problem yaratır
7. Dönem Ödevi Hazırlama					
8. Sınavlara Hazırlanma					
9. Haftalık Okuma Ödevlerini Tamamlama					
10. Okulla İlgili İdari İşler (Derslere kayıt yapma, kimlik belgesi alma vb.)					
11. Katılım Görevleri (Derslere katılma, akademik danışmanınızla görüşme vb.)					
12. Genel Olarak Okul Etkinlikleri (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlikler vb.)					

Aşağıdaki konularda erteleme eğiliminizi ne ölçüde azaltmak istersiniz? KONULAR	Kesinlikle azaltmak istemem	Azaltmak istemem	Kararsızım	Azaltmak isterim	Kesinlikle azaltmak isterim
13. Dönem Ödevi Hazırlama					
14. Sınavlara Hazırlanma					
15. Haftalık Okuma Ödevlerini Tamamlama					
16. Okulla İlgili İdari İşler (Derslere kayıt yapma, kimlik belgesi alma vb.)					
17. Katılım Görevleri (Derslere katılma, akademik danışmanınızla görüşme vb.)					
18. Genel olarak okul etkinlikleri (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlikler vb.)					

EK- 4

AGÖ		Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
		1	2	3	4	5
1	Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
2	Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	1	2	3	4	5
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğretilenler benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	1	2	3	4	5
8	Beni düşünmeyi zorlayan konuları daha çok severim.	1	2	3	4	5
9	Kendime koyduğum hedefler, çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	1	2	3	4	5
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	1	2	3	4	5
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, dersin neden bu kadar erken bittiğine şaşırırım.	1	2	3	4	5
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	1	2	3	4	5
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	1	2	3	4	5
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15	Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	1	2	3	4	5
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	1	2	3	4	5
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	1	2	3	4	5
20	Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormüş gibi hissederim	1	2	3	4	5

EK- 5

AÖÖ		Bana tamamen uyuyor	Bana uyuyor	Bana çok az uyuyor	Bana hiç uymuyor
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	1	2	3	4
4	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4
5	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.	1	2	3	4
6	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.	1	2	3	4
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

EK- 6

AYSÖ

Lütfen aşağıda belirtilen durumları okuyarak böyle bir durumla karşı karşıya olduğunuzu düşünün (HAYAL EDİN). Ardından, böyle bir duruma temel olarak neyin neden olabileceğini düşünüyorsunuz? Bu nedeni bırakılan boşluğa yazınız ve bu neden ile ilgili takip eden üç soruyu cevaplayınız.

1. Hocanızın istemiş olduğu yayınların (makale, kitap vs.) tümüne ulaşamıyorsunuz.

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun nedeni (sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?)

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden Kaynaklanmakta
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------

C. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7	Daima Varolacak
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

D. Bu neden sadece bu tür durumları etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu durumu Etkiler	1	2	3	4	5	6	7	Bütün Durumları Etkiler
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

2. Final sınavını geçemediniz.

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Final sınavından kalmanızın nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden Kaynaklanmakta
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------

C. Gelecekte (Final sınavına tekrar girdiğinizde) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla									Daima
Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7		Varolacak

D. Bu neden sadece sizin final sınavınızdan kalmanızı etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece									Bütün
Bu durumu	1	2	3	4	5	6	7		Durumları
Etkiler									Etkiler

3. Derse geldiniz ve sürpriz (sizin haberinizin olmadığı) bir quiz olduğunu öğrendiniz.

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (sınavdan haberinizin olmayışının) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen									Tamamen
Diğerlerinden									Benden
Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7		Kaynaklanmakta

C. Gelecekte (sınavdan haberdar olmanız gerektiğinde) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla									Daima
Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7		Varolacak

D. Bu neden sadece bu tür durumları (sınavdan haberdar olmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece									Bütün
Bu durumu	1	2	3	4	5	6	7		Durumları
Etkiler									Etkiler

4. Akademik sınamalı (probation) bir durumdasınız(Şartlı geçtiniz):

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (şartlı durumda olmanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden Kaynaklanmakta
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------

C. Gelecekte (okul başarınızı yükseltmeye çalışırken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7	Daima Varolacak
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

D. Bu neden sadece bu tür durumları (okulda başarılı olmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu durumu Etkiler	1	2	3	4	5	6	7	Bütün Durumları Etkiler
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

5. Mezun olabilmeniz için gerekli ortalamayı tutturamadınız:

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (mezun olmak için yeterli ortalamayı tutturamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden Kaynaklanmakta
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------

C. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7	Daima Varolacak
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

D. Bu neden sadece bu tür durumları (yeterli not ortalamanızı tutturmayı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu durumu Etkiler	1	2	3	4	5	6	7	Bütün Durumları Etkiler
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

6. Ödev olarak verilen 20 problemden birini çözemediniz:

A. Bu durumun temel nedenini yazınız.

B. Bu durumun (soruyu çözememenizin) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

C. Gelecekte (verilen ödevleri yaparken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7	Daima Varolacak
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

D. Bu neden sadece bu tür durumları (verilen ödevlerinizi yapmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu durumu Etkiler	1	2	3	4	5	6	7	Bütün Durumları Etkiler
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

7. Notlarınız tutmadığı için üniversiteden atılma durumundasınız:

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (notlarınız yeterli gelmediği için okuldan atılma riskinizin) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen

Tamamen

9. Kütüphanede aradığımız bir kitabı bulamıyorsunuz:

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (kitabı bulamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden
Kaynaklanmakta								

C. Gelecekte (kütüphanede kitap ararken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7	Daima Varolacak
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

D. Bu neden sadece bu tür durumları (kütüphanede kitap arayıp bulmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu durumu Etkiler	1	2	3	4	5	6	7	Bütün Durumları Etkiler
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

10. İhtiyacımız olan bir ders kitabını kitapçılarda bulamıyorsunuz:

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (kitaba ulaşamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden Kaynaklanmakta
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------

12. Hocanızın anlattığı dersi anlamadınız:

A. Bu durumun temel nedenini yazınız:

B. Bu durumun (dersi anlamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta	1	2	3	4	5	6	7	Tamamen Benden
--	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

C. Gelecekte (anlatılan bir dersi dinlerken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak	1	2	3	4	5	6	7	Daima Varolacak
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

D. Bu neden sadece bu tür durumları (anlatılanı anlamamanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu durumu Etkiler	1	2	3	4	5	6	7	Bütün Durumları Etkiler
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------